Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270591
Centre d'intérêt : 320

Grégoire-Dugas, Thérèse

Le savoir apprendre expérientiel des futures enseignantes dans le cadre du modèle de Kolb / par Thérèse Grégoire-Dugas. -- [Rimouski?] : T. Grégoire-Dugas, 1991.
vii, 104, 13, [20] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : f. [ii]. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [92]-96.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Rimouski

Descripteur(s) : Formation des enseignants • Apprentissage expérientiel • Micro-enseignement • Formation pratique • Habileté d'enseignement • Programme de formation • Laboratoire d'enseignement • Autoscopie • Instrument d'analyse • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Kolb, David A • Université du Québec à Hull

Identificateur(s) de sujet : Journal de bord

Le but de cette recherche est d'examiner le savoir-apprendre expérientiel de futures enseignantes et d'en étudier les liens avec l'acquisition des habiletés pédagogiques dans le cadre d'un laboratoire de micro-enseignement. L'étude des attitudes et des conduites d'apprentissage expérientiel manifestées spontanément dans le journal de bord des apprenantes permet d'évaluer l'utilisation de cet outil pédagogique pour faciliter l'analyse réflexive et ainsi favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique. Au terme de l'expérimentation, l'analyse de journaux de bord a permis de mettre en évidence la grande variabilité du fonctionnement d'apprentissage des futures enseignantes et de confirmer le lien entre la mise en oeuvre des étapes du processus d'apprentissage expérientiel et l'amélioration des habiletés pédagogiques chez des apprenantes en formation initiale. A l'appendice deux, on retrouve la grille d'analyse des attitudes, des conduites cognitives et des conduites de gestion dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et à l'appendice quatre, une grille d'évaluation des habiletés pédagogiques.

Type de document :

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

par

THÉRESE GRÉGOIRE-DUGAS

# LE SAVOIR APPRENDRE EXPERIENTIEL DES FUTURES ENSEIGNANTES DANS LE CADRE DU MODELE DE KOLB

MAI 1991

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est d'investiguer le savoir-apprendre expérientiel de futures enseignantes et d'en étudier les liens avec l'acquisition des habiletés pédagogiques dans le cadre d'un laboratoire de micro-enseignement. L'étude des attitudes et des conduites d'apprentissage expérientiel manifestées spontanément dans le journal de bord des apprenantes devrait permettre de mieux évaluer l'utlisation de cet outil pédagogique pour faciliter l'analyse réflexive et ainsi favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique.

Considérant le manque d'intégration théorie-pratique comme problème sous-jacent aux difficultés des futures enseignantes à s'approprier les habiletés pédagogiques, plusieurs programmes de formation des maîtres ont mis en oeuvre des stratégies visant à accroître les activités de formation pratiques. Si ces solutions ont permis un plus grand contact avec le milieu, elles ont aussi engendré un plus grand conformisme chez les apprenantes. Pour augmenter l'autonomie et la prise en charge de son apprentissage, de nouveaux programmes axés sur l'analyse réflexive de la pratique ont vu le jour. Ces approches supposent que la maîtrise d'un savoir-apprendre expérientiel favorise l'acquisition des habiletés pédagogiques. Dans cette optique, la présente recherche vise à vérifier ce lien entre l'acquisition des habiletés pédagogiques et le savoir-apprendre expérientiel. L'analyse de journaux de bord a permis de mettre en évidence la grande variablité du fonctionnement d'apprentissage des futures enseignantes et de confirmer le lien entre la mise en oeuvre des étapes du processus d'apprentissage expérientiel et l'amélioration des habiletés pédagogiques chez des apprenantes en formation initiale.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, Monsieur le professeur Jacques Chevrier du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull. J'attache un prix inestimable à l'assistance qu'il m'a prodiguée par son appui constant, ses conseils et ses connaissances au cours de la réalisation de cette recherche. Il a toute mon admiration et mon estime. Je remercie aussi Monsieur le professeur Benoit Charbonneau qui a assuré l'intérim lors du congé sabbatique du tuteur et dont l'appui bienveillant a souvent encouragé la chercheure.

Ma reconnaissance s'adresse aussi à Manon Tremblay, Normand Roy, Lise Gourgue et Lisette Brochu dont la collaboration a permis la réalisation de certaines étapes de la recherche.

Finalement, un merci particulier à Yvon, Rachel et Jean-François qui par leur compréhension et leur appui ont grandement facilité ma tâche de chercheure.

TABLE DES MATIERES


Page

RÉSUMÉ . . . . . ii

REMERCIEMENTS . . . . . iii

TABLE DES MATIERES . . . . . iv

LISTE DES TABLEAUX . . . . . vi

LISTE DES FIGURES . . . . . viii

1. PROBLEMATIQUE . . . . . 2
   1.1 Le problème de l'intégration théorie-pratique . . 2
      1.1.1 L'intégration théorie-pratique et le micro-enseignement . . . . . 3
      1.1.2 La formation pratique et l'écart théorie-pratique . . . . . 4
   1.2 Expériences de formation et intégration théorie-pratique . . . . . 7
      1.2.1 Recherche sur les programmes de formation des enseignants et enseignantes . . . . . 8
      1.2.2 Recherche sur le traitement de l'information chez les enseignants en situation interactive 23

2. CADRE THÉORIQUE . . . . . 29
   2.1 Les formes d'apprentissage expérientiel . . . . . 30
      2.1.1 Apprentissage par essais et erreurs . . . . 30
      2.1.2 Apprentissage basé sur une approche réflexive 30
   2.2 Les composantes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb . . . . . 32
      2.2.1 Micro-enseignement et apprentissage expérientiel . . . . . 37
      2.2.2 La structure du micro-enseignement . . . . . 38

3. BUTS DE LA RECHERCHE . . . . . 42

4. HYPOTHESES DE RECHERCHE . . . . . 43

5. LA STRATEGIE DE LA RECHERCHE . . . . . 47
   5.1 Schème de recherche . . . . . 47
   5.2 Les sujets . . . . . 48
   5.3 Techniques pour la cueillette des informations . . 49
      5.3.1 Mesure des conduites et des attitudes d'apprentissage . . . . . 49
      5.3.2 Mesure des gains . . . . . 53
   5.4 Déroulement de la recherche . . . . . 56
      5.4.1 Le journal de bord . . . . . 56

6. ANALYSE DES RESULTATS . . . . . 59
6.1 Les attitudes et conduites d'apprentissage expérientiel . . . . . 59
6.1.1 L'expérience concrète (EC) . . . . . 59
6.1.2 Observation réfléchie (OR) . . . . . 60
6.1.3 Conceptualisation abstraite (CA) . . . . . 67
6.1.4 Expérimentation active (EA) . . . . . 68
6.1.5 Gestion de l'apprentissage (GC) . . . . . 69
6.1.6 Résultats globaux . . . . . 73
6.2 Les habiletés pédagogiques et leur acquisition . . 77
6.3 Relation entre fonctionnement d'apprentissage et acquisition d'habiletés pédagogiques . . . . . 79

7. DISCUSSION . . . . . 86

8. CONCLUSION . . . . . 90

APPENDICE . . . . . 97
Données individuelles . . . . . 97
Grille d'analyse des attitudes, des conduites cognitives et des conduites de gestion dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb . . . . . 105
Exemples des attitudes et des conduites . . . . . 107
Grille d'évaluation des habiletés pédagogiques . . . . 108
Matériel relié au journal de bord . . . . . 110

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

Tableau 1. Coefficient d'accord entre les trois juges dans l'identification des phases et des attitudes et conduites (A/C) en apprentissage expérientiel. . . . . 52
Tableau 2. Coefficients d'accord interjuges et intrajuge pour l'évaluation des habiletés pédagogiques. . . . . 55
Tableau 3. Expérience concrète: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax) . . . . . 60
Tableau 4. Observation réfléchie: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax) . . . . . 61
Tableau 5. Conceptualisation abstraite: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS),nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax) . . . . . 67
Tableau 6. Expérimentation active: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax) . . . . . 68
Tableau 7. Gestion de l'apprentissage: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax) . . . . . 69
Tableau 8. Apprentissage expérientiel: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax) . . . . . 73
Tableau 9. Apprentissage expérientiel: corrélation de Pearson entre les fréquences d'attitudes et de conduites des étapes et de la gestion de l'apprentissage . . . . 75
Tableau 10. Apprentissage expérientiel: corrélation de Pearson entre, d'une part, les fréquences d'attitudes et de conduites des étapes et de la gestion de l'apprentissage et, d'autre part, l'âge et l'expérience 76
Tableau 11. Corrélation de Pearson et corrélations partielles entre les fréquences d'attitudes et de conduites d'apprentissage expérientiel et les mesures liées à l'acquisition des habiletés pédagogiques . . . 80
Tableau 12. Données individuelles concernant l'âge, le sexe, le groupe attitré au début de la session et l'expérience d'enseignement . . . . . 98
Tableau 13. Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites par étape pour chacun des sujets . . . . . 99

Tableau 14. Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites par étape pour chacun des sujets (suite) . . . . . 100
Tableau 15. Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites pour la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets . . . . . 101
Tableau 16. Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites pour la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets (suite) . . . . 102
Tableau 17. Acquisition des habiletés pédagogiques: score à la leçon-témoin (LT) et à la leçon d'intégration (LI), gain brut (LI-LT) et gain pondéré (LI-LT/135-LT) . . . 103
Tableau 18. Apprentissage expérientiel: fréquences d'attitudes et de conduites pour les étapes et la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets . . . . . 104

## LISTE DES FIGURES

Figure — Page

Figure 1. Correspondance entre la structure du micro-enseignement et le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb . . . . . 38

Le but de cette recherche est d'investiguer le savoir-apprendre expérientiel de futures enseignantes et d'en étudier les liens avec l'acquisition des habiletés pédagogiques dans le cadre d'un laboratoire de micro-enseignement. L'étude des attitudes et des conduites d'apprentissage expérientiel manifestées spontanément dans le journal de bord des apprenantes devrait permettre de mieux évaluer l'utilisation de cet outil pédagogique pour faciliter l'analyse réflexive et ainsi favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique.

Dans la problématique, sera d'abord présentée la difficulté rencontrée au plan de l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Ensuite, seront explorées différentes approches de formation proposées pour répondre à ce problème. Enfin, sera présenté l'apprentissage expérientiel, modèle retenu comme cadre théorique à la présente recherche.

Le but de cette recherche est d'investiguer le savoir-apprendre expérientiel de futures enseignantes et d'en étudier les liens avec l'acquisition des habiletés pédagogiques dans le cadre d'un laboratoire de micro-enseignement. L'étude des attitudes et des conduites d'apprentissage expérientiel manifestées spontanément dans le journal de bord des apprenantes devrait permettre de mieux évaluer l'utilisation de cet outil pédagogique pour faciliter l'analyse réflexive et ainsi favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique.

Dans la problématique, sera d'abord présentée la difficulté rencontrée au plan de l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Ensuite, seront explorées différentes approches de formation proposées pour répondre à ce problème. Enfin, sera présenté l'apprentissage expérientiel, modèle retenu comme cadre théorique à la présente recherche.

# 1. PROBLEMATIQUE

## 1.1 Le problème de l'intégration théorie-pratique

Plusieurs stagiaires éprouvent un sentiment d'incompétence et d'insécurité lorsqu'elles doivent accomplir les diverses tâches d'une enseignante. Elles se disent démunies et non-efficaces lorsqu'il s'agit de planifier l'enseignement, de réaliser les objectifs pédagogiques des divers programmes, d'évaluer les apprentissages des élèves, de gérer la classe, de décider à quel moment utiliser les comportements pédagogiques requis pour être efficaces.

En même temps, elles ont complété et réussi à divers degrés les cours requis. Elles disent connaître les théories qui sous-tendent le processus enseignement-apprentissage ainsi que les stratégies d'enseignement et les habiletés pédagogiques qui leur ont été présentées. Les stagiaires connaissent donc ce qu'elles doivent faire pour enseigner. Outre les enseignements reçus à l'université, des connaissances personnelles s'ajoutent à ces acquis de formation. Les nombreux modèles d'enseignants et d'enseignantes qu'elles ont connus lors de leur carrière d'étudiantes constituent aussi des points de repère sur la pratique de l'enseignement. D'ailleurs, la persistance des modèles antérieurs à la formation a été confirmée par une série de re-

cherches empiriques. (Côté, 1971, p. 32; De Lansheere, 1976, p. 137, 139). Alors comment expliquer que dans l'action les futures enseignantes se sentent peu efficaces ?

### 1.1.1 L'intégration théorie-pratique et le micro-enseignement

Dans le cadre du laboratoire de micro-enseignement, nous avons pu effectivement observer les difficultés qu'éprouvent les stagiaires à effectuer les liens entre les contenus enseignés et les pratiques exercées en situation de simulation. Par exemple, bien qu'elles aient des connaissances en planification de l'enseignement, elles éprouvent des difficultés à préparer un plan de leçon; elles pratiquent diverses habiletés de l'acte d'enseigner, comme poser des questions et renforcer des réponses, mais elles peuvent difficilement les situer dans un cadre conceptuel et sont souvent incapables d'en justifier l'usage; elles disent connaître diverses stratégies d'enseignement mais ne privilégient que l'enseignement magistral. Nous avons aussi remarqué que bien que les stagiaires pouvaient décrire leurs actions, il leur était beaucoup plus difficile d'en dégager le sens et d'en faire une analyse critique. Leur cadre de référence semble peu défini et leurs critères d'analyse faibles. Il en résulte une accumulation de connaissances souvent éparses, peu articulées et souvent peu utiles dans le développement de savoir-faire ou de l'acquisition d'habiletés pédagogiques.

Nos contacts avec des maîtres-guides et des superviseurs de stage confirment cette non-efficacité des stagiaires: souvent ils ont l'impression que les stagiaires n'ont pas ou du moins peu appris de leur formation à l'université. Ce qui nous laisse penser que, même si la stagiaire a acquis des connaissances et des habiletés, il n'est pas dit que celle-ci a la capacité d'utiliser efficacement ces connaissances dans une situation réelle d'enseignement.

Dans le cadre du laboratoire de micro-enseignement qui constitue notre cadre de travail, nous avons aussi remarqué que les apprenantes rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre des comportements pédagogiques. Elles savent ce qu'il faut faire, par exemple, elles connaissent une technique de questionnement mais elles n'arrivent pas à la manifester dans l'action. Elles semblent avoir de la difficulté à articuler le savoir-connaissance et le savoir-faire.

### 1.1.2 La formation pratique et l'écart théorie-pratique

L'absence ou l'insuffisance de liens entre la théorie et la pratique est souvent invoquée comme explication au manque d'articulation entre le savoir-connaissances et le savoir-faire. A ce sujet, un grand nombre de données recueillies chez les enseignantes et les futures enseignantes en regard de leur formation révèlent que celles-ci sont souvent insatisfaites de

la préparation qu'elles ont reçue. Le manque de continuité entre les activités (cours) qui sont offertes à l'université et les activités qui se déroulent dans le milieu naturel de la salle de classe ainsi que la faiblesse de la formation en milieu de stage sont souvent identifiées comme étant les principales sources d'insatisfaction des intéressées. La documentation sur le sujet est d'ailleurs fort abondante. (Gall, Haisley, Baker & Perez, 1982; Joyce, Bush, & McKibbin, 1981; Clift, 1984). Par exemple, dans l'étude de Joyce (1981), les enseignantes interrogées considèrent que leur formation ne les a pas préparées à enseigner et qu'elles ont appris véritablememt en enseignant, par essais et erreurs, sur le tas.

Ces observations s'appliquent aussi à la situation québécoise. Interrogés par l'équipe Cormier, Lessard et Valois (1980), les enseignants et les enseignantes ont affirmé que ce qui les perfectionne le plus, ce sont les talents personnels, les expériences d'enseignement qu'ils (elles) mènent et les échanges qu'ils (elles) ont avec leurs collègues. Les résultats de cette enquête montrent que les enseignants et les enseignantes considérent que la formation acquise en éducation ne constitue pas un facteur de succès dans leur tâche. Les intéressés estiment que leur formation les aide peu et suggèrent que celle-ci soit à la fois plus pratique et plus centrée sur les fondements de l'éducation.

De leur côté, les futures enseignantes perçoivent souvent les cours théoriques négativement comme n'ayant aucun rapport avec ce qui se passe dans le milieu (Laferrière, 1986). D'ailleurs les candidates revalorisent hautement la formation pratique, entendant en cela surtout les stages en milieu scolaire. C'est le volet de la formation qu'elles considèrent comme étant le plus pertinent pour apprendre à enseigner. Elles considèrent que l'écart entre ce qu'on leur enseigne à l'université et les attentes du milieu scolaire est énorme.

Les insatisfactions exprimées tant par les enseignants et les enseignantes que par les candidates à la profession sont de plus en plus partagées par les responsables de la formation. En effet, préoccupée par l'efficacité de la formation des enseignants, la Commission d'études sur les universités (Angers) et le Ministère de l'éducation dans son document d'orientation ainsi que dans le discours de son ministre recommandaient:

> "...qu'il fallait apporter une attention toute particulière à l'articulation de la théorie et de la pratique pour rendre la future enseignante apte à remplir les tâches requises " (Ministère de l'Education, 1980)

> "En réalité, conclut la Commission, le véritable problème, c'est l'articulation de la théorie et de la pratique, tant dans les activités spécifiquement désignées

comme activités de formation pratique (par exemple, les stages) que dans d'autres activités de formation" (Commission d'étude sur les universités, 1979, p.44)

Face aux nombreuses critiques et dans le but d'améliorer l'efficacité des programmes de formation, la nécessité d'établir un meilleur lien entre la formation théorique et la formation pratique des futurs (es) enseignants et enseignantes est citée fréquemment parmi les recommandations et les préoccupations recensées (Postic, 1976). L'absence ou l'insuffisance de liens entre la théorie et la pratique est donc souvent invoquée comme une explication au manque d'articulation entre le savoir-connaissances et le savoir-faire.

## 1.2 Expériences de formation et intégration théorie-pratique

Y a-t-il des expériences de formation qui ont favorisé la continuité entre la théorie et la pratique et qui ont eu du succès? Quels types de changements ont-elles permis d'observer?

Dans la première étape, nous essayerons de déterminer si la recherche sur la formation initiale des futures enseignantes nous permet d'identifier des expériences de formation qui ont contribué à favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique. Cette étape devrait nous permettre d'identifier

certains changements qui ont été soulignés par la recherche et qui ont permis à l'étudiant d'intégrer sa formation.

Au sens où nous l'entendons, intégrer signifie que l'apprenante incorpore de nouveaux contenus et/ou de nouvelles habiletés à sa structure interne. L'intégration associe l'apprentissage à une synthèse en continuelle restructuration (Legendre, 1988).

L'intégration n'est pas une simple imitation ou une répétition des concepts et techniques enseignés mais un agir qui suppose que la stagiaire a la capacité de réfléchir sur ses agissements et sur leurs conséquences de façon à mettre en relations ce qu'elle sait déjà et les nouvelles données de son expérience de formation dans le but de réaliser des apprentissages et de développer sa compétence professionnelle. L'intégration théorie-pratique favorise donc l'acquisition des habiletés pédagogiques.

### 1.2.1 Recherche sur les programmes de formation des enseignants et enseignantes

La problématique de la dimension théorique et de la pratique de la formation des enseignants a donné lieu à plusieurs études. Ces recherches explorent des programmes de formation; des outils d'apprentissage, comme le journal de bord, le séminaire; des activités pratiques: stages, simulations, laboratoires. Le but de ces travaux visent à identifier des moyens de réduire

l'écart entre la théorie et la pratique. La plupart des ces travaux constituent des recherches descriptives. Les questionnaires et les sondages en sont les outils de cueillette privilégiés.

1.2.1.1 Programmes de formation axés sur les compétences

Depuis près de trente ans, les programmes de formation des enseignants et des enseignantes cherchent par différents moyens d'articuler la dimension académique et la dimension professionnelle de la formation des enseignants et des enseignantes. Cette préoccupation des universités s'est d'abord manifestée par la recherche d'équilibre entre les éléments théoriques et les éléments pratiques de la formation. L'inclusion de l'enseignement pratique dans les programmes de formation s'est effectuée par le biais des stages ou d'expériences de terrain. Ce qui retient l'attention dans plusieurs de ces programmes, c'est l'accroissement des stages (Martin & Wood, 1984; Moore, 1979) ainsi que le développement de stages de longue durée (Beyer, 1984; Zeichner, 1980). La quantité de temps passé dans le milieu est alors perçue comme un facteur qui permettrait de former de "meilleurs" enseignants et "meilleures" enseignantes.

1.2.1.1.1 Les stages

C'est dans les années 70 que la tendance à étendre davantage les stages dans les programmes de formation s'est répandue. Ces programmes sont majoritairement basés sur la maîtrise de techniques et le développement d'habiletés pédagogiques de base jugées nécessaires à la pratique de l'enseignement. Dans ces programmes où les compétences sont définies d'un point de vue théorique, l'enseignement pratique est une occasion pour l'étudiante de s'essayer dans l'action après avoir appris théoriquement comment faire. En d'autres mots, la stagiaire apprend à pratiquer...

Les recherches sur les programmes à forte concentration d'expériences sur le terrain semblent démontrer qu'il y a eu très peu de désaccord sur le caractère désirable des expériences d'enseignement pratique supervisées (Denemark & Macdonald, 1967). Par contre, il n'y a pas à notre connaissance de recherches qui démontrent que l'inclusion de stages nombreux et étendus dans les programmes favorisent l'intégration de la formation.

Plusieurs résultats de travaux (Howey, 1983; Haberman, 1983) semblent vouloir donner raison à la mise en garde de John Dewey

concernant l'accroissement des stages comme moyen de résoudre les problèmes soulevés par la formation professionnelle. En effet, des études récentes démontrent que non seulement la qualité des expériences en milieu de stage varie (Goodman, 1986) mais aussi, que ces expériences peuvent être négatives (Lanier & Little, 1986). De plus, les apprentissages pratiques font rarement l'objet d'une analyse systématique ou d'une expérimentation formelle (Elliot, 1978).

Dans une autre étude, Sorenso (1967) conclut que dans les programmes axés sur les compétences, la pratique de l'enseignement semble être vue comme l'acquisition de certaines recettes plutôt qu'un cadre théorique de référence favorisant l'organisation et l'évaluation des activités d'enseignement. L'enseignante y est perçue comme une praticienne détenant un bon bagage de techniques, de "trucs" du métier souvent appris sur le tas; on devient une " bonne" enseignante par essais et erreurs (Ross, 1987). D'autres études rapportent que les expériences en milieu de stage aideraient peu la stagiaire à parfaire ses habiletés pédagogiques (Sanders & MCCutcheon, 1986). Enfin, la stagiaire serait rarement appelée à traduire dans la pratique ses acquis théoriques de façon systématique (Buchmann, 1984). Dans les situations où la stagiaire est invitée à faire des liens entre la théorie et la pratique, ceux-ci sont le plus souvent de nature technique. Dans la majorité des situations, la préoccupation première est la

maîtrise de l'habileté technique et non d'évaluer la pertinence de son utilisation en fonction des intentions poursuivies (Zeichner, 1981; Tabachnick, et al., 1979-1980).

L'inclusion des stages dans les programmes de formation a donné lieu à plusieurs études. Bien qu'intéressantes et nécessaires, ces études à caractère descriptif nous fournissent peu de données qui nous aident à comprendre comment l'apprenante intègre les éléments théoriques et pratiques de sa formation.

Les seules recherches empiriques que nous connaissons se sont intéressées à l'influence des stages sur la socialisation des futures enseignantes. Leurs résultats suggèrent que les stages encouragent les futures enseignantes à être passives dans leur apprentissage. Les stagiaires auraient tendance à imiter les pratiques du milieu et à prendre pour acquis que celles-ci sont les seules valables pour réussir (Katz, 1974; Greene, 1978). Elles se conforment rapidement à la culture du milieu et adoptent les façons de faire des maîtres-guides. On en conclut que le temps passé dans les classes favorise chez la stagiaire le développement d'une approche "pratico-pratique" de l'enseignement contrairement à une approche professionnelle basée sur l'innovation et la réflexion (Gibson, 1976; Iannaccone, 1963; Tabachnick et al., 1979-1980; Tabachnick & Zeichner, 1984). Ces stages nombreux et précoces favoriseraient chez les futures enseignantes une socialisation rapide en ce

qui concerne leur rôle comme enseignante (Tabachnik, Popkewitz, & Zeichner, 1979-80). La future enseignante imiterait les démarches d'enseignement utilisées dans le milieu de formation sans les questionner ou encore les confronter aux concepts enseignés à l'université. La majorité des stagiaires adopteraient aveuglement le modèle privilégié dans le milieu.

Par contre, il est intéressant de noter que dans ces recherches on retrouve des stagiaires qui n'ont pas adopté la perspective utilitaire de la profession. En effet, bien que minoritaires, certaines stagiaires "résistent" à l'influence du milieu et n'adoptent pas la perspective proposée. Par contre, comme l'analyse les a ignorées, nous n'avons pas d'indices nous permettant d'identifier quels sont les facteurs qui permettraient d'expliquer ce phénomène.

Pour contrer ces effets, Zeichner & Liston (1985) invitent fortement les responsables de la formation à développer chez les candidates à l'enseignement des habiletés dites réflexives qui leur permettraient de "résister" à cette socialisation précoce. Ces habiletés réflexives devraient permettre aux futures enseignantes de développer leur savoir professionnel.

1.2.1.1.2 Les séminaires

Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les superviseurs à l'université encouragent le questionnement des pratiques du milieu, les conclusions de recherches descriptives suggèrent que le questionnement utilisé lors des séminaires se limitent souvent au "comment faire". Ce qui, selon les chercheurs, contribuent à encourager un certain conformisme et à approuver les pratiques souvent routinières du milieu. (Goodman, 1983; Tabachnick et al., 1979-1980). Dans ce contexte, l'utilisation du séminaire ne semble pas favoriser l'articulation de la formation, ni favoriser l'objectivation.

1.2.1.1.3 La supervision des maîtres-guides

Quelques travaux rapportent que, si les maîtres-guides compétents sont capables de distinguer la candidate qui sera une bonne enseignante de celle qui ne le sera pas, on remarque qu'ils peuvent difficilement identifier le(s) facteur(s) de succès ou d'insuccès de la prestation du stagiaire. On attribue cette difficulté à la nature du savoir professionnel et on encourage l'utilisation de comportements et d'attitudes réflexifs (Diamonti, 1977).

Les quelques résultats et observations que nous venons de présenter sur les stages précoces et étendus, l'utilisation de

séminaires et les interventions des maîtres-guides démontrent que ces activités contribuent souvent à perpétuer les pratiques souvent conservatrices du milieu.

De plus, l'articulation entre les acquisitions théoriques des stagiaires et les pratiques du milieu est rarement effectuée tant par les maîtres-guides que par les superviseurs lors des séminaires. En outre, il semble que l'on prend pour acquis que l'information théorique reçue va se traduire nécessairement dans la pratique. Enfin, ces résultats suggèrent qu'il est important de considérer la stagiaire comme un agent actif de son développement professionnel et on recommande de développer chez elle et chez les responsables de la formation des habiletés réflexives.

Actuellement, il existe peu d'informations pour appuyer la valeur des stages précoces et étendus; très peu d'informations sont aussi disponibles sur ce qui se passe réellement lors de ces expériences de formation qui seraient de nature à favoriser l'intégration de la formation (Allen, 1973).

Le développement des quelques moyens que nous venons de décrire ne semblent pas être suffisants pour permettre à la future enseignante d'acquérir le savoir-faire nécessaire à son développement professionnel. Il semble que d'autres facteurs, comme

la réflexion, pourraient contribuer à l'articulation de la théorie et de la pratique.

#### 1.2.1.2 Programmes de formation axés sur les théories réflexives

Le deuxième modèle de formation n'est pas nouveau puisqu'il s'inspire des propos tenus par Dewey (1904) sur l'importance de développer chez les futurs(es) stagiaires des habiletés dites "réflexives".

> ... Dewey suggested that if students were placed in "apprenticeship " experiences too soon, they would be overly influenced by the ongoing practices found in their placements. As a result, these praticum experiences would stifle students'potential for reflective inquiry and experimental action, while encouraging mindless imitation" (Cité par Jesse Goodman, 1985).

Les résultats souvent contradictoires des différentes études sur l'influence des stages précoces ont favorisé le développement du concept de "reflexive teaching" qui vise à développer chez les futures enseignantes des habiletés et des attitudes "réfléchies" dans le but d'en faire des professionnelles qui seront capables de faire l'analyse de leur pratique et de leur environnement éducatif. Selon les adeptes du "reflexive teaching", ce concept devrait favoriser le lien entre la théorie et la pratique.

Le statut spécial qu'accordait Dewey à la réflexion sur le rapport théorie-pratique en éducation semble donc rallier à

nouveau plusieurs penseurs et chercheurs qui affirment que sa pertinence dans l'enseignement devient de plus en plus évidente face à la complexité des problèmes rencontrés dans ce milieu professionnel. Cette conception de la formation vise à apprendre en pratiquant.

1.2.1.2.1 Modèles de supervision

Des programmes complets ont été élaborés ou d'autres ont été modifiés pour favoriser le développement d'habiletés réflexives (Korthagen, 1985). Des stratégies d'enseignement ont été appliquées comme par exemple, l'utilisation de séminaires, de journaux de bord pour "réfléchir", d'études ethnographiques réalisées par les apprenants, de recherches-action, de laboratoires de simulation; l'application de modèles de supervision basés sur le modèle d'"inquiry" comme: le modèle de "partnership supervision "(Ruddick & Sigsworth, 1985), "situational teaching" (Cohn, 1981), "horizontal evaluation" (Gitlin, Ogawa & Rose, 1984), "selective supervision" (Tom, 1972) et des versions critiques de la supervision clinique (Zeichner & Liston, 1985).

L'application de certains de ces modèles révèlent que, dans les discussions entre superviseurs et stagiaires (Zeichner & Liston, 1985), des aspects de l'enseignement qui sont habituellement ignorés sont alors analysés, par exemple (la justification de certaines actions, la prise en considération de cer-

taines dimensions éthiques de l'enseignement, etc). Dans une étude de Gitlin et al. (1984), l'analyse de séquences des discussions entre des superviseurs et des stagiaires révèlent que les superviseurs du groupe contrôle non-entraînés à la supervision horizontale ont tendance à interrompre l'analyse de la stagiaire en donnant des solutions toutes faites aux difficultés rencontrées. Les stagiaires du groupe expérimental qui travaillent avec des superviseurs qui ont reçu l'entraînement analysent plus en profondeur leurs séquences d'enseignement.

Dans le cadre d'un programme de formation axé sur le "reflexive teaching", Zeichner et Liston (1985) analyse les discussions post-conférence (modèle de supervision clinique). Les résultats révèlent un nombre plus importants d'énoncés que prévus soit sous forme de justifications ou de jugements évaluatifs de la performance.

Bien que ces résultats semblent démontrer que certains modèles de supervision ont un impact sur le processus de supervision, on ne sait rien de son influence sur l'apprentissage, les habiletés et les attitudes des stagiaires. La seule étude que nous ayons trouvé concernant l'influence d'une approche en supervision sur l'apprentissage présente quatre études de cas de stagiaires pour qui l'approche de supervision "Partnership supervision" a permis le développement d'une auto-analyse plus réfléchie et plus équilibrée et l'augmentation de la capacité

d'identifier des détails significatifs en salle de classe (Ruddick & Segsworth, 1985). Si on exclut les résultats de cette dernière recherche, la recension des écrits sur les modèles de supervision de la formation axée sur le "reflexive teaching" nous renseigne peu sur l'influence des modèles de supervision sur les apprentissages réalisés. Les nombreux bénéfices que les tenants de cette approche attribuent à ces modèles n'ont pas encore été suffisamment démontrés, la résistance des milieux ralentissant le processus de recherche (Cohn, 1981).

1.2.1.2.2 Laboratoire d'enseignement réflexif

Une autre application du concept de reflexive teaching consiste à utiliser cette approche dans un contexte de laboratoire d'enseignement. Les résultats des recherches réalisées dans ce contexte démontrent que les stagiaires qui ont participé au laboratoire sont capables de réflexions et de commentaires plus critiques concernant l'apprentissage et l'enseignement (Holton & Nott, 1980). On note aussi qu'il n'y a pas de différences significatives entre les scores au post-test de stagiaires qui ont participé à un laboratoire de "reflexive teaching" et de ceux qui ont participé à un laboratoire de micro-enseignement, le post-test mesurant les attitudes des stagiaires vis-à-vis l'enseignement, la perception de leur rôle comme enseignant, leurs attitudes concernant l'expérience du labo, ainsi que leur performance telle qu'évaluée par les étudiants (Peters 1980).

Il est à noter que, dans plusieurs de ces études, les sujets qui ont le plus profité de ces activités réflexives sont ceux qui présentaient déjà des dispositions à être réfléchis alors que les autres ont eu moins de succès. De plus, ceux qui ont moins bien réussi arboraient souvent une attitude négative face aux activités de formation.

Certains travaux ont tenté d'identifier les tâches effectuées par les stagiaires, par exemple, l'observation en classe, tutorat auprès d'élèves présentant des troubles d'apprentissage, etc. Malheureusement, l'énumération des activités réalisées est insuffisante car nous ne savons pas encore comment les stagiaires interprètent et intègrent ces activités dans leur formation. Nous avons peu d'informations sur comment les stagiaires apprennent de ces expériences ou si ces dernières ont les capacités pour le faire ?

On a souvent l'impression que les apprenantes sont en présence de tâches pour lesquelles elles n'ont pas les habiletés ni le savoir et que ces activités leur offrent très peu de possibilités d'apprentissage. Ce qui selon Zeichner (1987) démotive les apprenantes et les désintéresse de leur formation.

Parmi les types de tâches qui occasionnent des difficultés aux stagiaires, quelques travaux ont identifié par exemple que les stagiaires ne possèdent pas les concepts qui leur permettraient

de comprendre la dynamique de la classe (Copeland, 1981; Calderhead, 1984, 1988). De plus, elles ne possèdent pas le vocabulaire pédagogique et ne saisissent pas les commentaires (rétroaction) des superviseurs. Suite à la planification d'une séquence d'enseignement, Berliner (1987) interprète les difficultés que rencontrent les stagiaires à comparer et à porter une jugement évaluatif sur des contenus à enseigner par un manque de connaissances.

On conclut que la formation des enseignants doit s'assurer de fournir des tâches dont la nature et le niveau de difficultés puissent permettre aux stagiaires de les accomplir et que ces activités soient des occasions d'apprentissage pour les futures enseignantes. De plus, on invite les responsables de la formation à s'assurer que les stagiaires détiennent les compétences cognitives et métacognitives ainsi que le savoir requis et la motivation nécessaire lorsqu'elles sont engagées dans des tâches d'enseignement pratique.

D'autres auteurs, dont Applegate (1985), observent que le transfert de savoir-faire en salle de classe exige de nouveaux apprentissages et que, par conséquent, ces nouvelles conditions exigent une transformation de la part de la stagiaire qui ferait appel à des compétences cognitives.

La recension des écrits sur les activités de formation susceptibles de favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique ne nous permet pas d'expliquer les difficultés rencontrées par les stagiaires à intégrer leur formation. De plus, les différentes activités proposées dans le cadre de la formation ne nous permettent pas non plus de savoir comment et à quels moments ces activités pourraient aider la stagiaire à apprendre. Elles ne disent rien des opérations mentales qui sont effectuées, de la manière précise dont un élément nouveau est intégré dans une structure ancienne et la modifie. Toutefois nous savons que l'absence de connaissances et de motivation entrainent des difficultés lors des stages. Par contre, certaines données négligées par l'analyse révèlent que certaines des apprenantes font des apprentissages significatifs (Goodman, 1985). Bien que les résultats de cette recherche tendent à confirmer le conformisme des stagiaires, une d'entre elles a développé plus d'autonomie, pris davantage conscience de ses actions et a été plus créatrice au niveau de ses interventions pédagogiques. Les chercheurs expliquent cette situation du fait que la stagiaire a été encouragée à réfléchir sur ses actions. Selon les tenants du "reflexive teaching", le développement d'habiletés réflexives devrait favoriser chez l'étudiant l'intégration des apprentissages. Il semble donc que la réflexion constitue un facteur important en ce qui concerne l'acquisition et le développement de savoir-faire.

### 1.2.2 Recherche sur le traitement de l'information chez les enseignants en situation interactive

Deux champs de recherche en formation professionnelle s'intéressent au développement du savoir professionnel et aux processus mentaux. Ce sont le phénomène de la réflexion des enseignants en situation interactive et les théories de l'action.

La problématique des enseignants dans leur contexte réel d'enseignement constitue tout un nouveau champ de recherche (Clark et Yinger, 1979; Shavelson et Stern, 1981; Clark et Peterson, 1986; Shulman, 1986; Clark, 1988). L'objectif de ces travaux est de décrire la nature des informations qui guident l'action des enseignants et d'identifier les processus cognitifs utilisés pour le traitement de cette information. Le modèle de prise de décisions (Shavelson et Stern, 1981; Clark et Peterson, 1986) est le modèle utilisé pour étudier les processus mentaux chez les enseignants. Selon les différents chercheurs, cette description devrait permettre à l'enseignant de comprendre ce qui se passe dans des situations spécifiques d'enseignement et l'aider à améliorer sa pratique (Clark et Yinger, 1980, pp 4-5). L'utilisation de journaux de bord, de verbalisations (dire à haute voix ce qu'ils font) sont des moyens utilisés pour tenter de cerner les processus mentaux en action. Dans ces études, l'enseignant est perçu comme un "professionnel réfléchi" caractérisé par un engagement dans son processus d'apprentissage (learning to learn) et par les types et la qualité de

ses prises de décision, de réflexion et de jugement et cela non seulement en terme de compétences behaviorales. Selon les auteurs, ces caractéristiques seraient de nature à influencer la façon d'enseigner des enseignants et la façon d'apprendre des élèves (Clark et Yinger, 1980). Selon Kitchener (1983), cette prise de conscience de ses critères décisionnels et de son processus réflexion par l'enseignant professionnel pourrait se révéler le fil conducteur permettant d'intégrer les apects théoriques et pratiques à tout acte professionnel.

Cependant, malgré l'intérêt grandissant pour ce courant de recherche, Zeichner et Liston (1987) constatent une pénurie de recherches dans ce domaine. Aussi encouragent-ils les formateurs à amener les futures enseignantes à réfléchir sur les conséquences de leurs actions quand elles sont en situation d'enseignement. D'où l'intérêt que nous portons à cette démarche d'analyse du mode de pensée des enseignantes en situation pédagogique laquelle vise une meilleure compréhension de la situation enseignante et qui nécessairement comporte des implications pour la formation des futures enseignants et enseignantes. La connaissance des modes de réflexion de l'enseignant professionnel pourrait contribuer à identifier et développer chez la candidate à l'enseignement des habiletés cognitives pour favoriser l'intégration de la formation.

Un deuxième champ de recherche traite des théories de l'action, c'est-à-dire des théories permettant de décrire les schèmes décisionnels sous-jacents aux actions. L'apparition de concepts, tels "réflexion dans l'action" (Schön, 1983), "autoévaluation formative" (Elliott, 1976-1977), "principes de travail qui guident l'enseignement" (Stenhouse, 1975), ont donné lieu à de nombreux travaux sur la réflexion du praticien sur son action. Ces divers champs de recherches visent à former des enseignants capables d'analyser leur propre pratique professionnelle et de développer leurs propres principes d'action.

Selon Schön (1983, 1987a, 1987b), la compétence professionnelle ne consiste pas à appliquer des "réponses toutes faites " aux problèmes rencontrés. Les diverses situations auxquelles le professionnel doit faire face sont souvent uniques, imprévisibles et complexes. Il est appelé à agir sur le champ et rapidement. Dans l'exercice de sa profession, le praticien doit utiliser des habiletés professionnelles tels que la réflexion, le diagnostic et la prise de décision pédagogique lui permettant de résoudre des problèmes et d'en percevoir la solution comme des sources de savoirs nouveaux. Dans l'optique de Schön (1987):

> "la base de la compétence professionnelle semble être la capacité d'apprendre à apprendre. Ce qui exige de développer continuellement sa propre théorie de la pratique dans des conditions réelles. En d'autres mots, le professionnel doit apprendre à élaborer des micro- théories de

> l'action qui, lorsqu'elles sont organisées en patterns représente une théorie efficace de la pratique. Le professionnel doit être capable d'agir en fonction de ses microthéories de l'action et de réfléchir sur ses actions en les reliant aux variables directrices implicites dans le comportement." (p. 157)

Résumons: Dans la première étape, nous avons essayé de déterminer si la recherche sur la formation initiale des futures enseignantes nous permettait d'identifier des expériences de formation (stages, séminaires, programmes, application du concept de "reflexive teaching") qui ont contribué à favoriser l'intégration de la formation . Cette étape devait permettre d'identifier certains changements qui ont été soulignés par la recherche, et qui auraient permis au futur enseignant d'utiliser ces acquis de façon à intégrer sa formation. Toutefois, la pénurie de recherches empiriques ainsi que le peu de données disponibles ne permettent pas d'identifier les expériences d'apprentissage qui ont favorisé cette intégration de la formation. Par contre, certains stagiaires sont efficaces et semblent avoir profité de leur formation. L'utilisation d'habiletés réflexives semblent favoriser l'acquisition d'habiletés.

Que savons-nous sur les habiletés requises pour réaliser cette réflexion ? Ces habiletés pourraient-elles constituer des facteurs pour favoriser l'intégration de la formation ? Quelles sont les habiletés requises pour apprendre de son expérience ?

Dans la deuxième étape, nous avons relevé quelques travaux sur le mode de pensée des enseignants en situation pédagogique. Ces études cherchent à comprendre le processus du traitement de l'information chez le praticien en situation réelle d'enseignement. La nature du savoir ainsi que les processus cognitifs auxquels il fait appel constituent l'objet de ces recherches. Ce traitement de l'information suppose que l'enseignant doit détenir des habiletés autres que behaviorales. On y réfère comme la capacité d'apprendre à apprendre (Learning to learn). L'intérêt de ce champ de recherche pour la formation des futures enseignantes réside dans le fait que la capacité d'apprendre à apprendre chez la future enseignante a été peu investiguée. Selon Valli et Tom (1988), le principal problème de la formation des maîtres ne réside pas dans l'application du savoir à la pratique, mais plutôt dans l'inclusion d'un mode de pensée professionnel à l'intérieur de la pratique.

Les recherches sur les processus mentaux étudiés chez les enseignants viennent appuyer l'importance de la réflexion pour développer et améliorer la compétence professionnelle. Il apparaît donc qu'il existe un lien entre cette capacité de réflexion et l'acquisition d'habiletés pédagogiques.

Que savons-nous sur les habiletés requises pour effectuer cette réflexion ? Ces habiletés pourraient-elles constituer des facteurs pour favoriser l'intégration de la formation ? Y

aurait-il un lien entre la présence de cette capacité de réflexion et l'amélioration des habiletés pédagogiques ?

## 2. CADRE THÉORIQUE

Comme nous l'avons mentionné, l'expérience vécue lors des stages ou acquise dans l'exercice de la profession est souvent perçue comme la meilleure façon d'apprendre à enseigner. Ce n'est là pourtant qu'une demi-vérité, car, comme le dit si bien Cyr (1981) : "il ne suffit pas de faire pour apprendre". Que *veut donc dire alors apprendre par expérience?*

L'apprentissage peut être décrit comme une résultante. De nouvelles connaissances ou des changements de comportements sont des manifestations qu'il y a eu des apprentissages. Cependant il n'est pas dit que l'apprenante puisse l'utiliser pour accroître l'efficacité de son action. Ici l'apprentissage est vu comme un moyen, le processus par lequel on apprend. Apprendre par expérience consiste donc à saisir les rapports entre les choses et à savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses. Par contre, si on veut devenir ou demeurer compétent et efficace, il est important que les apprentissages effectués à partir de l'expérience soient valables. On peut identifier deux manières d'apprendre par expérience, on peut apprendre par essais et erreurs, on peut aussi apprendre selon la méthode d'expérience réflexive (Cyr, 1981).

## 2.1 Les formes d'apprentissage expérientiel

### 2.1.1 Apprentissage par essais et erreurs

Apprendre par essais et erreurs consiste à faire divers essais afin d'obtenir un bon résultat. Autrement dit, on essaie quelque chose puis, si cela ne marche pas, on essaie autre chose. Et, on continue comme cela, à tâtons, par essais et erreurs, jusqu'à ce que cela marche. Puis, lorsqu'on se retrouve dans de nouvelles situations on utilise la même chose qui antérieurement nous avait donné un bon résultat. Cette façon de procéder est considérée comme étant moins valable. Selon Cyr (1981), ses principales caractéristiques sont d'être aveugle, impulsive, accidentelle, superficielle, décousue. Dans ce type d'apprentissage, la part de réflexion est réduite au minimum. Il conclut que " l'expérience empirique a peu d'emprise sur le changement...car elle associe très peu la pensée et l'action "

### 2.1.2 Apprentissage basé sur une approche réflexive

Dans cette deuxième forme d'apprentissage, l'expérience réflexive procède différemment. Elle consiste à expérimenter des idées en suivant les étapes de la méthode scientifique. La démarche consiste à poser certains gestes, à observer les

résultats obtenus, puis à tenter d'expliquer ces derniers à l'aide d'hypothèses qui seront ensuite mises à l'épreuve dans une nouvelle expérience. L'expérience réflexive est donc une démarche de connaissance lucide et intentionnelle qui "associe très étroitement la pensée et l'action... le contrôle de soi et celui de l'environnement" (Cyr, 1981).

C'est pourquoi on peut considérer que seule la méthode de l'expérience réflexive peut permettre de véritables apprentissages, i.e. qui soient généralisables et durables à condition de franchir significativement chacune des étapes qui en caractérisent le processus. L'approche expérientielle en tant que modèle d'apprentissage et modèle pédagogique est fréquemment utilisée par les praticiens. Cette approche est privilégiée parce que d'une part elle favorise la création de liens entre la théorie et la pratique et d'autre part, elle permet de réfléchir sur l'action. En formation des maîtres, cette approche expérientielle pourrait permettre de décrire comment les futures enseignantes apprennent de leur expérience de formation. De plus, cette approche pourrait faciliter l'intégration du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

## 2.2 Les composantes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

Parmi les différents modèles d'apprentissage expérientiel, celui de Kolb nous intéresse car la réflexion y occupe une place privilégiée. Le modèle de Kolb offre un cadre articulatoire à la réflexion. Selon Kolb, l'apprentissage est une transformation de l'expérience qui se réalise selon quatre étapes. Ces quatre étapes sont : 1. l'expérience concrète, 2. l'observation réfléchie, 3. la conceptualisation abstraite et 4. l'expérimentation active.

Ces étapes se réalisent de façon cyclique: l'expérience concrète permettant l'observation réfléchie; cette réflexion sur les faits concrets permettant l'émergence de concepts et de théories qui peuvent être éprouvés dans une autre expérience. Chevrier et Charbonneau (1990) définissent les phases du cycle d'apprentissage expérientiel selon Kolb comme suit:

L'expérience concrète consiste à prendre contact avec une réalité dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée. L'apprenante s'implique alors dans une expérience avec une attitude d'ouverture affective et cognitive.

L'observation réfléchie consiste à produire des observations et des réflexions sur l'expérience vécue. Dans cette étape, l'apprenante prend conscience de l'expérience, en décrit les

caractéristiques à l'aide d'observations et en établit la structure événementielle.

La conceptualisation abstraite consiste à produire des généralisations et à réaliser leur intégration dans la structure cognitive de l'apprenante. L'apprenante, à partir des observations prélevées dans la phase d'observation réfléchie,construit un concept, un principe ou une règle, une structure pouvant s'appliquer à plus d'un cas particulier, ou plus d'une situation particulière. Ces généralisations sont conçues par la personne comme étant vraies, indépendamment de situations ou d'événements particuliers.

L'expérimentation active consiste à vérifier dans la réalité les conceptualisations produites par l'apprenant.

L'apprenant vit une expérience concrète de laquelle il peut, s'il poursuit le processus, tirer un certain nombre d'observations et de réflexions. Si l'apprenant pousse plus loin, il pourra élaborer, dans l'étape de conceptualisation abstraite, de nouveaux concepts, principes ou théories. Enfin, si l'apprenant cherche à vérifier ces nouvelles conceptualisations dans une nouvelle situation concrète, il passera par l'expérimentation active. Par la suite, l'apprenante complétera le cycle d'apprentissage en réinvestissant ses nouveaux savoirs dans de nouvelles expériences. Ce n'est qu'au terme de cette étape qu'on peut dire qu'un apprentissage " efficace" a été réalisé. Ce n'est en effet qu'à ce moment-là qu'on peut dire

que nous avons acquis une nouvelle connaissance et que nous sommes en mesure de l'utiliser pour réaliser d'autres expériences....

Ce processus d'apprentissage suppose, selon Kolb 1984, un certain nombre d'habiletés chez l'apprenante pour la réussite de chaque étape et de l'ensemble du cycle. Kolb soulève ainsi la nécessité de détenir des habiletés à apprendre. Celui-ci n'a pas cherché à pousser plus loin la définition de ces habiletés. Il a dit que l'apprenante doit:

- s'impliquer dans la démarche d'apprentissage selon une motivation intrinsèque; l'apprenante fait partie de la situation;
- faire des observations à partir de l'expérience vécue et réfléchir à leur signification en les considérant selon différentes perspectives;
- chercher à cerner le noeud de la problématique en dégageant des concepts, en élaborant des schémas conceptuels ou en appliquant des modèles théoriques susceptibles de rendre compte adéquatement du fruit de ses observations et de ses réflexions;
- vérifier ses conceptions et valider ses découvertes.

Pour spécifier davantage les habiletés requises pour apprendre, dans le cadre de référence du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb, Chevrier et Charbonneau (1990) définissent le

savoir-apprendre expérientiel en termes de fonctionnement d'apprentissage. Observer le fonctionnement d'apprentissage de la personne, c'est observer ses attitudes et ses conduites en situation réelle d'apprentissage expérientiel. En d'autres mots, la personne qui sait apprendre de son expérience est celle qui fonctionne efficacement, c'est-à-dire qui adopte les attitudes et met en oeuvre les conduites appropriées dans une situation d'apprentissage expérientiel.

La gestion de l'apprentissage suppose elle aussi des conduites particulières qui viennent s'ajouter aux attitudes et aux conduites cognitives de chaque étape (Chevrier et Charbonneau, 1990). Par exemple, à l'étape d'observation réfléchie, porter un jugement sur sa manière d'analyser relève de la gestion d'une conduite cognitive d'analyse de cette étape. De plus, à ces conduites de gestion propres à chaque étape, il faut ajouter aussi les attitudes et les conduites de gestion pour l'ensemble des étapes du cycle, c'est-à-dire pour l'apprentissage en général. Par exemple, planifier un apprentissage ou décider des moyens pour évaluer ce qui a été appris ou la manière de l'apprendre relèvent de ces conduites générales de gestion. Même si les écrits sur l'apprentissage expérientiel ne spécifient pas explicitement ces attitudes et conduites de gestion (Boud et al. 1985) elles doivent faire partie du répertoire des conduites propres au savoir-apprendre expérientiel (Chevrier et Charbonneau, 1990).

Dans les écrits cognitivistes, ces conduites sont qualifiées de «métacognitives» puisqu'elles ont pour fonction essentielle la régulation et le contrôle des conduites cognitives (Flavell, 1987; Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

Voilà donc le point de vue étudié dans cette recherche. Ce sont ces conduites et ces attitudes que nous avons tenté d'identifier chez de futures enseignantes en situation réelle d'apprentissage et ce, en utilisant la liste des attitudes et des conduites nécessaires pour réaliser chacune des étapes . Cette liste a été élaborée à partir du vécu expérientiel des membres de l'équipe de recherche et de l'analyse de la documentation sur l'apprentissage expérientiel et sur la psychologie cognitive. La liste complète des attitudes et des conduites nécessaires pour réaliser chacune des étapes, ainsi que leur code et leur définition, se trouve à l'Appendice 2. On trouvera également à l'Appendice 3 des exemples d'énoncés des sujets.

Suite à cette opérationnalisation des attitudes et conduites nécessaires pour réaliser des apprentissages, le modèle d'apprentissage de Kolb apparaît propice à l'amélioration des habiletés pédagogiques chez la future enseignante dans le cadre du laboratoire de micro-enseignement.

### 2.2.1 Micro-enseignement et apprentissage expérientiel

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb est apparu comme un modèle d'intervention offrant des possibilités intéressantes dans le cadre d'un laboratoire de micro-enseignement. Celui-ci est une technique de simulation qui permet de reproduire des situations réelles de classe. Sa structure de base comporte quatre phases: micro-leçon enregistrée (premier essai), visionnement (feedback et analyse), reprise enregistrée, (deuxième essai), visionnement (feedback et analyse). Dans le cadre de cette démarche de type expérientiel, le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb apparait approprié, tant pour la supporter que pour l'enrichir.

Certes, la technique du micro-enseignement n'a plus à faire ses preuves. Les résultats de nombreux travaux effectués sur le micro-enseignement démontrent son efficacité pour la pratique d'habiletés pédagogiques de base (Altet,1983). Par contre, cette technique, telle qu'appliquée, ne fait pas l'unanimité en ce qui a trait au transfert des acquis de la micro-situation à la situation normale de la salle de classe (Altet, 1983). Plusieurs explications de cet état de fait ont été apportées (Altet, 1983). Toutefois nous voulons aborder la question du point de vue du processus complexe de transformation de

l'expérience de formation en savoir professionnel et des habiletés requises pour la réaliser.

### 2.2.2 La structure du micro-enseignement

Il nous a semblé que les étapes du micro-enseignement favorise la démarche du modèle de Kolb. La Figure 1 présente le paral-

| | | |
|---|---|---|
| Essai I | = | Expérience concrète |
| Visionnement et analyse | = | Observation réfléchie<br>Conceptualisation abstraite |
| Essai II | = | Expérimentation active |

**Figure 1.** Correspondance entre la structure du micro-enseignement et le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

lèle entre la structure du micro-enseignement et le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

ESSAI 1: Expérience concrète

Lors de l'essai 1, l'apprenante est confrontée à une situation réelle d'enseignement où elle doit mettre en oeuvre une ou des habileté(s) pédagogique(s). Cette situation qui comporte un certain caractère de nouveauté par rapport au passé de l'apprenante peut devenir une situation d'apprentissage.

VISIONNEMENT ET ANALYSE

a) Observation réfléchie et analyse

Lors du visionnement l'apprenante prend conscience de l'expérience, en décrit les caractéristiques à l'aide d'observations et cherche à reconstruire l'expérience pour que cette dernière fasse du sens. Cette reconstruction repose essentiellement sur l'analyse que peut faire l'apprenante de l'expérience qu'elle a vécue. L'analyse apparaît donc comme une habileté importante dans cette phase de l'apprentissage. Une analyse valable comporte à la fois des éléments d'observation mais aussi de la réflexion.

b) Conceptualisation abstraite

Lors de l'analyse, l'apprenante peut à partir des observations prélevées de l'expérience précédente, construire un concept, un principe ou une règle, une structure d'ensemble pouvant s'appliquer à plus d'un cas particulier.

ESSAI 2

Lors de la reprise, l'apprenante pratique à nouveau l'habileté expérimentée lors du premier essai. Lors de ce deuxième essai, l'apprenante peut mettre en question l'exactitude des concepts, des principes ou des règles qu'elle a élaborées dans la phase de conceptualisation ou encore elle peut essayer l'efficacité d'une conclusion qu'elle a tirée des conceptualisations élaborées suite au premier essai en provoquant une nouvelle expérience concrète. Cette expérimentation active ne se limite pas

au deuxième essai, car chaque nouvel essai devient une occasion qui peut permettre à l'apprenante d'éprouver activement, rigoureusement et délibérément ses conceptualisations dans la réalité .

VISIONNEMENT ET ANALYSE

et le cycle recommence.....

La structure traditionnelle du micro-enseignement (Allen et Ryan, 1969) comprend les quatre étapes que nous venons de mentionner, c'est-à-dire un premier essai de l'habileté pédagogique, l'observation et l'analyse de cette pratique à l'aide de l'enregistrement magnétoscopique, un deuxième essai suivi d'une deuxième observation et analyse. A cause de contraintes de temps, cette démarche a été appliquée une seule fois à l'intérieur du laboratoire de micro-enseignement. La pratique des deux autres habiletés pédagogiques s'est déroulée comme suit: un seul essai suivi d'une autoscopie accompagnée de l'analyse de la pratique de l'habileté.

Nous avons demandé aux étudiants de tenir une journal de bord tout au long de la session. Aucun entrainement n'a été donné, sauf quelques consignes de départ. On les retrouvera à l'Appendice 5.

Il nous est donc apparu que la structure du micro-enseignement offrait un cadre qui favoriserait la démarche du modèle

d'apprentissage expérientiel de Kolb alors que le journal pourrait supporter la réalisation de ce processus et favoriser ainsi l'acquisition des habiletés pédagogiques. En d'autres mots, et c'est la notre hypothèse, l'amélioration des habiletés pédagogiques est liée à la mise en oeuvre des étapes et de la gestion du modèle d'apprentissage expérientiel selon Kolb.

Les variables sont, d'une part, la mise en oeuvre des étapes et de la gestion mesurée par la fréquence et la séquence des attitudes et des conduites propres à chacune des étapes et de la gestion et, d'autre part, les gains réalisés au plan des habiletés pédagogiques définis par la variation dans la qualité de la mise en oeuvre des habiletés pédagogiques suivantes: le préambule, la variation des sources d'information, le questionnement et le renforcement.

## 3. BUTS DE LA RECHERCHE

Le premier but de notre recherche est d'étudier le fonctionnement d'apprentissage en termes d'attitudes et de conduites cognitives et de gestion d'apprentissage manifestées de manière spontanée dans le journal de bord d'étudiantes en formation des maîtres inscrites à un laboratoire de micro-enseignement, et ce dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1975, 1984).

Le deuxième but consiste à étudier les liens entre, d'une part, le fonctionnement d'apprentissage en termes d'attitudes et de conduites cognitives et de gestion de l'apprentissage manifestées spontanément dans le journal de bord et, d'autre part, le gain réalisé au plan de la qualité des habiletés pédagogiques.

Enfin, le troisième but est de vérifier la pertinence du journal de bord comme instrument pédagogique supportant la réalisation de ce processus d'apprentissage expérientiel.

## 4. HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'acquisition d'habiletés pédagogiques est en relation avec la mise en oeuvre des étapes et de la gestion du processus d'apprentissage expérientiel chez des étudiantes en formation des maitres. En d'autres mots, la première hypothèse stipule qu'il y un lien entre, d'une part, les gains réalisés au plan de la qualité des habiletés pédagogiques pratiquées et, d'autre part, la fréquence des attitudes et des conduites propres à chaque étape du processus d'apprentissage expérientiel et sa gestion telle que manifestée spontanément dans le journal de bord des étudiants.

De plus, les apprenantes qui obtiennent des gains supérieurs dans leur acquisition d'habiletés pédagogiques sont celles qui respectent davantage la démarche du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. En d'autres mots, la seconde hypothèse stipule que les apprenantes qui obtiennent des gains supérieurs dans leur acquisition d'habiletés pédagogiques manifestent spontanément dans leur journal de bord des attitudes et des conduites dans chacune des étapes du modèle ainsi qu'au plan des conduites de gestion de l'apprentissage.

Les habiletés pédagogiques sont ici définies comme la capacité de réaliser les comportements suivants: effectuer un préambule,

Les habiletés pédagogiques sont ici définies comme la capacité de réaliser les comportements suivants: effectuer un préambule, varier les sources d'information, questionner et renforcer. Il convient de noter que les gains sont établis en fonction de la différence entre les scores obtenus lors de deux performances centrées sur la démonstration de ces habiletés pédagogiques.

D'autre part, le savoir-apprendre expérientiel des futures enseignantes, est déterminé en fonction du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Dans ce cadre, les étapes du modèle d'apprentissage expérientiel sont définies ainsi:

L'EXPERIENCE CONCRETE est l'étape durant laquelle l'apprenant entre en interaction avec l'environnement permettant à l'égard d'une expérience particulière, par exemple, dans notre contexte, la poursuite d'un objectif d'apprentissage, la formation d'un vécu multi-dimentionnel riche et varié, à la fois cognitif (le pensé et le perçu) affectif, (le ressenti) et opératoire (le voulu et le fait).

L'OBSERVATION REFLECHIE est l'étape durant laquelle l'apprenant objective le vécu relié à l'expérience concrète permettant la production d'observations et de réflexions (descriptions, interprétations, évaluations, patterns) liés directement à cette expérience particulière, et, parfois, à d'autres expériences vécues par lui-même ou d'autres per-sonnes.

LA CONCEPTUALISATION ABSTRAITE est l'étape durant laquelle l'apprenant généralise le vécu relié à l'expérience permettant la formulation de conceptualisations (concept, principe, règle, modèle ou théorie) indépendantes de l'expérience concrète particulière et pouvant s'appliquer aussi bien à une personne qu'à une chose ou à un phénomène.

L'EXPERIMENTATION ACTIVE est l'étape durant laquelle l'apprenant vérifie, par une expérience planifiée, la validité théorique ou pratique d'observations ou de conceptualisations.

LA GESTION DE L'APPRENTISSAGE est l'étape durant laquelle l'apprenant porte attention à son apprentissage, donnant lieu à des observations, des réflexions, des décisions et des actions reliées à sa démarche d'apprentissage.

Quant à l'identification du savoir-apprendre des futures enseignantes, celui-ci est défini à partir de la grille élaborée à partir du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Ce savoir-apprendre se manifeste par la présence d'attitudes et de conduites rapportées dans le journal de bord des apprenantes. Par attitudes cognitives, nous entendons les dispositions affectives proactives, les manières d'être et les croyances de l'apprenante à l'égard de ses conduites cognitives au moment de l'apprentissage. Quant aux conduites cognitives, ce sont des comportements que l'apprenant utilise pour traiter

l'information au moment de l'apprentissage. Il s'agit donc, pour décrire le savoir-apprendre des apprenantes, d'identifier les attitudes et les conduites rapportées spontanément dans les journaux de bord pour chacune des étapes et de la gestion du cycle d'apprentissage de Kolb.

# 5. LA STRATEGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie seront présentés le schème de recherche, l'échantillon choisi, les techniques de cueillette des données et la démarche générale adoptée.

## 5.1 Schème de recherche

La recherche est une étude descriptive et corrélationnelle. Dans un premier temps celle-ci vise à identifier la présence ou l'absence de conduites et d'attitudes cognitives dans chacune des phases du modèle d'apprentissage et cela pour chacune des apprenantes. Dans un deuxième temps, l'étude vérifie l'existence d'un lien entre la fréquence des attitudes et des conduites d'apprentissage expérientiel et les gains réalisés par les apprenantes au cours de la session de micro-enseignement en termes d'acquisitions d'habiletés pédagogiques. L'étude de la relation s'effectue pour l'ensemble des étapes de la démarche d'apprentissage ainsi que pour chacune des étapes du modèle de Kolb. Une analyse plus qualitative de quelques journaux de bord permettra de distinguer entre les conduites d'apprenantes à gain élevé de celles d'apprenantes à gain plus faible.

## 5.2 Les sujets

L'échantillon est constitué de 28 étudiantes en formation des maîtres inscrites au laboratoire de micro-enseignement à l'Université du Québec à Hull au cours de l'année académique 1989-1990. Le choix a été fait en tenant compte des contraintes administratives, c'est-à-dire qu'on a choisi deux groupes déjà constitués dans le cadre du laboratoire de micro-enseignement. Les 28 étudiantes proviennent de ces deux groupes d'apprenantes, 14 dans chacun des deux groupes. Elles sont toutes inscrites au programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement à l'élémentaire. Vingt-cinq étudiantes sont inscrites à temps complet et trois étudiantes sont à temps partiel. Des 28 étudiantes, 23 sont du sexe féminin et cinq du sexe masculin. La moyenne d'âge est de 28 ans avec une étendue allant de 20 ans à 46 ans. Onze de ces étudiantes ont une expérience d'enseignement alors que les 17 autres n'ont aucune expérience de la classe. Tel que prévu, il y a une relation significative entre l'âge et l'expérience ($r = .57$, $p<.001$). On trouvera au Tableau 12 (voir Appendice 1) les données individuelles de chaque sujet concernant son âge, son sexe, le groupe auquel il était inscrit en début de session et son expérience d'enseignement.

## 5.3 Techniques pour la cueillette des informations

Les attitudes et les conduites d'apprentissage expérientiel des apprenantes ont été identifiées à l'aide d'une grille d'analyse conçue à cet effet. Quant aux données sur les gains réalisés par les apprenantes dans l'acquisition d'habiletés pédagogiques, elles ont été recueillies à l'aide d'une grille d'évaluation des comportements indicateurs des habiletés pédagogiques utilisées à l'intérieur du laboratoire de micro-enseignement. Les deux sections qui suivent présentent les informations concernant ces deux techniques de cueillette de données.

### 5.3.1 Mesure des conduites et des attitudes d'apprentissage

Dans le but d'identifier le nombre et la nature des conduites et des attitudes d'apprentissage manifestées dans les journaux de bord des étudiantes, trois juges, après avoir reçu un entrainement, ont analysé le contenu de ces derniers à l'aide d'une grille comportant le nom, le code et la définition de chacune des attitudes et des conduites (cognitives et de gestion) propres à chacune des phases du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et à la gestion de l'apprentissage. On trouvera à l'Appendice 2 copie de cette grille.

C'est dans le cadre de recherches portant sur le savoir apprendre expérientiel, qu'une équipe de chercheurs du Département

des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull a élaboré une liste des attitudes et conduites requises pour apprendre selon le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Chevrier, Charbonneau, 1990). Pour ce faire, le groupe a d'abord tenté de clarifier en des termes plus spécifiques les quatre étapes du modèle de Kolb. Pour réaliser cette tâche, les membres de l'équipe ont choisi de mettre en commun leurs connaissances acquises expérientiellement sur comment on apprend à partir de l'expérience. Ensuite ils ont opérationnalisé les quatre étapes du modèle en cherchant à répondre à la question: «Quelles sont les attitudes et les conduites cognitives requises à chacune des phases pour qu'un apprenant profite au maximum de son expérience ?». Ensuite, ils ont procédé à une recension des écrits relativement à deux secteurs: a) les écrits sur le modèle de Kolb et des modèles dérivés, b) les écrits cognitivistes. Ces informations ont servi à établir une liste d'attitudes et de conduites d'apprentissage propres au modèle de Kolb (1984). A cette liste sont venues s'ajouter les attitudes et les conduites propres à la gestion de l'apprentissage. C'est à titre de participante à ces rencontres de recherche qu'il a été possible d'utiliser cette grille d'analyse.

Pour analyser les journaux de bord, le contenu de ces derniers a été intégralement retranscrit. L'analyse de contenu a porté directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement et directement dit ou écrit, tel quel, par l'apprenante. La phrase

a été retenue comme unité d'analyse. Toutefois, il a été quelques fois nécessaire, pour avoir le sens complet d'un énoncé, de scinder une phrase ou de coupler deux phrases. Chacune des phrases a été codée à partir de la grille d'analyse. La somme des énoncés a permis d'établir la fréquence d'utilisation des conduites et des attitudes manifestées.

Une fois l'entraînement des juges complété, les journaux de bord ont été répartis au hasard entre les trois juges: deux juges ont reçu neuf journaux et le troisième en a reçu huit. De plus, chaque juge a reçu la grille d'analyse, les règles d'application de la grille d'analyse, la photocopie des grilles d'appréciation des paires et celle du professeur et les planifications des micro-leçons.

La fidélité des juges a été établie à partir des jugements portés par les trois juges sur 255 phrases, soit environ 10% de l'ensemble des énoncés recueillis. La formule utilisée est celle de Ghiglione et al. (1980) pour l'analyse de contenu:

$$N = \frac{n \times 2}{i + j}$$

où n = nombre d'unités de codage communes aux deux analystes
i = nombre d'unités de codage utilisées par l'analyste A
j = nombre d'unités de codage utilisées par l'analyste B

L'indice obtenu varie entre 0 lorsqu'il y a absence d'accord et 1 pour accord complet. Le Tableau 1 présente les coefficients d'accord obtenus entre chacun des trois juges. Le

**Tableau 1**. Coefficient d'accord entre les trois juges dans l'identification des phases et des attitudes et conduites (A/C) en apprentissage expérientiel.

| | Phase | | A/C | |
|---|---|---|---|---|
| | Juge 1 | Juge 2 | Juge 1 | Juge 2 |
| Juge 2 | .93 | | .74 | |
| Juge 3 | .90 | .94 | .69 | .73 |

premier groupe de coefficients porte sur l'accord relativement aux cinq catégories correspondant aux quatre phases du modèle (Expérience concrète, Observation réfléchie, Conceptualisation abstraite, Expérimentation active) et à la gestion de l'apprentissage. Le coefficient moyen pour ce type de jugement est de .92. Le second groupe de coefficients indique le degré d'accord lorsque les jugements portent sur les attitudes et les conduites spécifiques à l'intérieur soit des phases soit de la gestion de l'apprentissage. Le coefficient moyen obtenu n'est alors que de .72. Cette baisse se comprend, compte tenu de la complexité des jugements à porter. On passe alors de cinq catégories à près d'une centaine de catégories. Ce dernier coefficient s'avère comparable à ceux obtenus par Smith et al. (1970) dans une situation très similaire d'analyse de contenu.

Une fois le codage des journaux complété, la somme des conduites et des attitudes d'apprentissage manifestées dans les journaux de bord a servi à en déterminer la fréquence.

5.3.2 Mesure des gains

Pour connaître les gains réalisés par les apprenantes concernant l'acquisition d'habiletés pédagogiques, nous avons demandé à trois juges (différents de ceux utilisés pour analyser les journaux de bord) d'évaluer deux séquences d'enseignement des apprenantes à l'aide de la grille d'évaluation utilisée dans le cadre du cours lui-même. Cette grille d'évaluation est une adaptation de la grille élaborée par le Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval. Les habiletés pédagogiques évaluées sont celles qui ont été pratiquées dans le cadre du micro-enseignement. Elles sont regroupées sous quatre fonctions de l'enseignement regroupant 27 comportements indicateurs des habiletés pédagogiques suivantes: faire un préambule, varier les stimuli, poser des questions et donner des renforcements. Nous lui avons ajouté une échelle d'évaluation à cinq échelons correspondant aux appréciations suivantes: 1=insuffisant, 2=satisfaisant, 3=moyen, 4=très bien, 5=excellent. On trouvera à l'Appendice 4 la grille d'évaluation telle qu'utilisée.

La grille d'évaluation a été appliquée à des séquences d'enseignement enregistrées sur bandes magnétoscopiques. Deux séquences d'enseignement d'une durée de dix minutes chacune ont été retenues pour chacune des apprenantes. Les enregistrements ont été réalisés dans des conditions similaires : local, équipement et personnel technique, formatrice....

La première séquence, nommée «leçon-témoin», est un enregistrement spontané d'une micro-leçon effectué au début du cours. Cette leçon est considérée spontanée parce que les apprenantes n'ont reçu ni information ni directive sur les habiletés pédagogiques. La seule consigne qui leur est donnée concerne le choix du contenu. La leçon est enregistrée en présence de tout le groupe. Dans le cadre du cours, la leçon-témoin n'est pas cotée.

La deuxième séquence, nommée «leçon d'intégration», a été enregistrée quatre mois plus tard, à la fin de la session. Les apprenants doivent y faire la démonstration des habiletés pratiquées durant la session. Le contenu reste identique à celui de la leçon-témoin. Les apprenantes ont reçu tout au long de la session des enseignements sur les habiletés pédagogiques. Elles ont pratiqué ces mêmes habiletés à l'intérieur du micro-enseignement lors de premiers essais. La leçon est enregistrée en présence de tout le groupe. La leçon d'intégration fait l'objet d'une évaluation sommative par la formatrice.

Les 56 séquences d'enseignements ont été réparties sur trois cassettes (VHS), deux cassettes comprenant la leçon-témoin et la leçon d'intégration de neuf étudiantes (18 séquences par cassette) et une cassette comprenant les deux leçons de dix étudiantes (une cassette de 20 séquences). Le choix et l'ordre de présentation des séquences a été fait au hasard.

Les trois juges ont eu une séance d'information et une période d'entrainement visant à les familiariser avec la grille d'évaluation. Ensuite, chacun a reçu une vidéo cassette choisie au hasard, la grille d'évaluation et les consignes pour l'application de la grille d'évaluation (voir à l'Appendice 4). Suite au visionnement de la séquence d'enseignement de la stagiaire, le juge devait encercler un nombre de 1 à 5 correspondant à son évaluation de l'habileté manifestée. La somme des nombres encerclés constitue le score global pour la leçon.

La fidélité interjuges a été établie en comparant les jugements

**Tableau 2**. Coefficients d'accord interjuges et intrajuge pour l'évaluation des habiletés pédagogiques.

| | Leçon-témoin | | | Leçon d'intégration | | | Global | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Juges | | | Juges | | | Juges | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Score identique | | | | | | | | | |
| Juge 1 | .89 | | | .65 | | | .77 | | |
| Juge 2 | .60 | .22 | | .29 | .33 | | .45 | .27 | |
| Juge 3 | .69 | .58 | .60 | .17 | .48 | .24 | .53 | .53 | .42 |
| Score +/- 1 | | | | | | | | | |
| Juge 1 | 1.00 | | | .98 | | | .99 | | |
| Juge 2 | .82 | .55 | | .77 | .76 | | .80 | .60 | |
| Juge 3 | .90 | .84 | .86 | .78 | .94 | .80 | .84 | .89 | .83 |

portés par les trois juges sur chacune des 27 échelles pour quatre des sujets et la fidélité intrajuge pour deux des sujets. Le Tableau 2 présente les coefficients d'accord obtenus

en prenant comme critère d'accord, d'abord, des scores identiques, puis, des scores se situant à plus ou moins un échelon l'un de l'autre sur l'échelle d'évaluation. Il est clair, à la lecture du Tableau 2, que le degré d'accord atteint un seuil acceptable si l'on utilise comme critère de comparaison une plage de valeurs (intervale de 1) plutôt qu'une valeur unique. Cela semble possible si l'on considère que les échelons ne sont pas des catégories de nature totalement exclusive mais se situent sur un continuum.

Pour établir le gain brut réalisé par l'apprenante, le score global obtenu à la leçon-témoin est soustrait de celui obtenu à la leçon d'intégration. Pour calculer le gain pondéré de l'apprenante, on divise le gain brut par le gain possible, ce dernier correspondant à la différence: score maximum moins le score de la leçon-témoin.

## 5.4 Déroulement de la recherche

### 5.4.1 Le journal de bord

Au début de la session, les apprenantes ont été informées qu'elles devaient tenir un journal de bord. Le journal devait servir à relater leur expérience, c'est-à-dire à décrire les évènements, les faits tels qu'ils survenaient lors de la pra-

tique de l'habileté. Les sentiments personnels et les émotions étaient respectés au même titre que les événements. Les apprenantes pouvaient aussi analyser ces événements et ces réactions, les relier entre eux et les interpréter. Chaque étudiante était invitée à exprimer ce qui se passait pour elle, soit au niveau personnel, soit dans sa relation avec la classe. Aucune directive n'a été donnée concernant la façon de rédiger le journal. Afin de déterminer les conduites spontanées, les consignes données lors de la première rencontre pour la rédaction du journal de bord sont demeurées très générales et aucun entrainement systématique n'a été proposé. Les quelques directives qui ont été présentées visaient surtout à déterminer le contenu du journal.

Le journal de bord devait contenir les éléments suivants: une planification de la micro-leçon comprenant l'objectif d'enseignement, le contenu, les moyens utilisés, les comportements attendus des paires; un bilan de la micro-leçon décrivant le déroulement de l'habileté, l'impact de celle-ci sur le groupe et le diagnostic final; il contenait aussi des grilles d'observation complétées par les paires et le professeur. Il renfermait aussi un court texte sur sa conception de l'enseignement et un objectif de formation identifié par l'étudiante. On trouvera à l'Appendice 5 les exemples de planification et de bilan suggérés par le professeur ainsi que des exemples de grilles d'observations.

Une première lecture des journaux de bord a été effectuée à la mi-session afin de s'assurer que les consignes avaient été comprises. Par la suite, aucune pression n'a été exercée pour la remise des journaux sur une base régulière. Par contre, celles qui soumettaient leurs journaux recevaient une rétro-action additionnelle. Une démarche de questionnement a été favorisée lors de ces interventions. L'évaluation formative a été privilégiée pour la pratique des habiletés.

C'est le contenu de ce journal qui a été utilisé pour recueillir et analyser les données sur les conduites et les attitudes utilisées par les étudiantes pour apprendre de leur expérience. Le journal de bord a donc été utilisé pour recueillir des informations sur le nombre et la nature des observations, des descriptions, des comparaisons, des réflexions inscrites par l'apprenante. Le journal de bord a fourni des données sur la présence, l'absence, la fréquence, la variété et la qualité des compétences à apprendre de l'apprenante.

# 6. ANALYSE DES RESULTATS

## 6.1 Les attitudes et conduites d'apprentissage expérientiel

Dans cette partie nous identifierons la présence de conduites et d'attitudes cognitives manifestées spontanément par les apprenantes. Dans un premier temps nous décrirons les items selon chacune des étapes du cycle et, dans un deuxième temps, nous identifierons les items qui se manifestent au niveau du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb. On trouvera à l'Appendice 1 les données individuelles concernant les fréquences pour les attitudes et les conduites (voir le Tableau 13, le Tableau 14, le Tableau 15 et le Tableau 16) ainsi que pour les étapes et la gestion de l'apprentissage (voir le Tableau 18).

### 6.1.1 L'expérience concrète (EC)

La conduite manifestée au niveau de l'expérience concrète touche la préparation de la leçon d'essai. La planification pédagogique de ces leçons d'essai constitue une exigence du cours. L'analyse de contenu de ces planifications démontrent que la majorité des apprenantes se contentent de formuler des

**Tableau 3.** Expérience concrète: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| ECcAGIR-PLAN | 100 | 139 | 28 | 6 |

objectifs d'action. Ces derniers font partie de la planification demandée alors que les objectifs de formation identifiés par l'apprenante sont non-exigés. Le nombre de préparations de leçon exigées était de six. La majorité des apprenantes ont satisfait à cette exigence.

### 6.1.2 Observation réfléchie (OR)

La compilation des résultats indique que 80% des items rapportés dans les journaux de bord correspondent à des conduites de l'observation réfléchie. En effet, 2043 items sont rapportés par les 28 sujets. Les conduites liées à l'analyse de l'expérience sont celles qui sont le plus souvent citées par les futures enseignantes. Ces trois sous-conduites de l'analyse constituent 42% de l'ensemble des conduites manifestées pour l'étape. Ce sont l'identification et la description d'éléments de l'expérience (ORcANAL-ELEM, 12%), la mise en relation de certains éléments de l'expérience (ORcANAL-LIEN, 16%) et

**Tableau 4.** Observation réfléchie: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| CONDUITES COGNITIVES | | | | |
| ORcROLE | | 2 | 1 | 2 |
| ORcROLE-DET | | 1 | 1 | 1 |
| ORcANAL-ELEM | 12 | 244 | 27 | 35 |
| ORcANAL-LIEN | 16 | 335 | 27 | 75 |
| ORcANAL-PAT | 14 | 284 | 23 | 34 |
| ORcANAL-REC | | 12 | 3 | 7 |
| ORcEVAL | 20 | 405 | 27 | 38 |
| ORcINTRP | 9 | 175 | 22 | 20 |
| ORcCOMP-PERS | 13 | 269 | 26 | 34 |
| ORcCOMP-AUTR | 2 | 34 | 5 | 21 |
| ORcCOMP-PAT | | 10 | 4 | 5 |
| ORcREF-INFE | 9 | 180 | 23 | 36 |
| ORcREF-PLAN | 3 | 70 | 16 | 13 |
| CONDUITES DE GESTION | | | | |
| ORgCOND | 1 | 17 | 8 | 7 |
| ORgGOND-VER | | 5 | 5 | 1 |
| TOTAL | 100 | 2043 | - | - |

l'identification et la description d'éléments ou de relations perçus de façon régulière dans l'expérience concrète (ORcANAL-PAT, 14% ). La presque totalité des apprenantes ont manifesté les trois sous-conduites. Un seul sujet n'a pas manifesté de conduites au niveau de l'analyse. Pour chacune de

ces conduites le nombre d'occurrences se répartit comme suit: le nombre d'occurrences pour l'identification et la description des éléments est de 244; deux sujets manifestent 65 fois cette conduite. Les 179 items qui restent sont répartis entre les 24 autres sujets; 15 d'entre eux les manifestent en moyenne quatre fois alors que les neuf autres les manifestent environ 7 fois.

La deuxième sous-conduite de la conduite d'analyse, la mise en relation de certains éléments de l'expérience est celle qui est le plus souvent manifestée. Les 335 énoncés sont répartis comme suit : 17% (58) des conduites manifestées sont rapportées par 14 sujets, 40% (135) des énoncés appartiennent à 11 sujets; comme pour la conduite précédente, deux apprenantes manifestent cette conduite respectivement 67 et 75 fois, ce qui représente 42% des items manifestés pour cette conduite d'analyse.

La troisième sous-conduite qui consiste à identifier et à décrire des éléments ou des relations de façon régulière dans l'expérience est rapportée dans 23 journaux de bord.

Une apprenante manifeste cette conduite 34 fois ce qui représente 12% de l'ensemble des manifestations de cette conduite; par contre, une apprenante ne fait aucune mention de cette conduite dans son journal. Quant aux autre sujets (21), 12 d'entre elles communiquent en moyenne huit énoncés concernant cette sous-conduite alors que les 10 autres en manifestent environ 13 chacune. La quatrième sous-conduite de

l'analyse qui consiste à reconstruire de façon cohérente et juste les données expérientielles, est peu manifestée. Trois sujets la manifestent respectivement 1, 4, et 7 fois, ce qui laisse penser que si dans l'ensemble les apprenantes sont capables d'identifier et de décrire spontanément des éléments, des relations et des régularités de leur expérience, l'organisation plus systématique de ces informations est peu manifestée par l'ensemble des sujets. D'ailleurs, ces données de l'expérience servent majoritairement à interpréter les faits ou à porter des jugements.

Cette conduite d'interprétation est manifestée 175 fois ce qui représente 9% de l'ensemble des conduites manifestées de l'observation réfléchie. Six sujets n'ont pas manifesté cette conduite alors que 22 apprenantes ont manifesté de une à vingt fois celle-ci. En ce qui concerne les items se rapportant à la conduite qui à trait aux observations sur les jugements, ces derniers portent la plupart du temps sur les effets de l'action en rapport avec l'intention d'action, par exemple: "J'ai beaucoup de difficulté à faire une bonne mise en situation" (S20#53) ou encore sur des considérations affectives: "Je me sentais super bien" (S13 #74). D'ailleurs, cette conduite constitue 20% de l'ensemble des items manifestés tant au niveau de l'étape de l'observation réfléchie qu'au niveau du cycle d'apprentissage expérientiel. La majorité des apprenantes émettent des jugements et expriment des opinions sur des

éléments de l'expérience principalement en termes d'évaluation des acquis au niveau des habiletés et très peu de jugements sur les objectifs d'apprentissage. Comme nous l'avons mentionné précédemment pour d'autres conduites, celle-ci donne aussi lieu à des distinctions chez les apprenantes quant au nombre moyen d'items rapportés par ces dernières. Quatre sujets émettent un nombre supérieur d'énoncés en ce qui concerne cette conduite. Ceux-ci manifestent 32% de l'ensemble des items. Le reste des items rapportés, soit 274, se répartissent comme suit : 14 des sujets en manifestent environ huit chacune alors que 9 des sujets en manifestent environ 19 chacune. Un sujet n'a pas manifesté cette conduite d'évaluation.

Les conduites de l'observation réfléchie concernant l'établissement de comparaisons entre des expériences concrètes de même nature sont fréquemment rapportées par les apprenantes. Ces conduites sont rapportées 269 fois et constituent 13% de l'ensemble des items manifestés. Les comparaisons sont rapportées en moyenne 14 fois par la majorité des apprenantes. Par contre, on remarque qu'une apprenante manifeste ces comparaisons 34 fois alors que deux autres ne manifestent pas cette conduite.

Ce qui surprend dans ce résultat, c'est que la comparaison de l'expérience vécue avec celle rapportée par d'autres étudiantes dans le but de compléter et/ou de confronter les observations

personnelles est rarement mentionnée. Par exemple, la rétro-action verbale ou écrite, donnée par les paires ou par la formatrice, fait rarement l'objet de commentaires de la part des apprenantes. Les journaux de bord de 23 sujets ne mentionnent pas cet item. Seulement 34 items ont été énoncés par les sujets. Un sujet mentionne 21 de ces items. Les 13 autres items sont rapportés par trois sujets et sont répartis comme suit : 2, 1, 9 fois.

Les items se rapportant à l'identification de régularités suite à une comparaison de plusieurs expériences sont peu nombreux, dix items étant mentionnés dont cinq par un même sujet.

Les items basés sur des réflexions qui permettent de pousser plus loin le traitement cognitif de l'expérience (ORcREF-RINFE) se retrouvent chez la majorité des sujets soit 82% des sujets. Toutefois, la répartition de ces items se manifestent sensiblement de la même façon que dans les situations précédentes, c'est-à-dire que l'on retrouve à la fois des journaux de bord (5) qui ne mentionnent aucun énoncé, et un journal qui en compte 36 soit 20% des items concernant cette conduite. Les autres items énoncés se répartissent comme suit: 54% (98) des items sont inscrits par 18 des sujets alors que 4 apprenantes se partagent 26% (46) des énoncés.

Les références aux critères énonçés lors de la planification de la leçon sont manifestées (ORcREF-PLAN) 70 fois ce qui représente 3% de l'ensemble des conduites manifestées pour la phase d'observation réfléchie.

Les conduites de gestion de l'étape de l'observation réfléchie sont peu manifestées. En ce qui concerne le contrôle des conduites cognitives (ORgCOND), huit sujets manifestent cette conduite dix-sept fois. Sept des items sont rapportés par un des sujets, les dix autre items sont répartis entre les sept sujets. Les conduites visant à vérifier les observations et les réflexions (ORgCVER) sont mentionnées par cinq sujets à raison d'une fois chacun.

En bref, le total des items rapportés dans les journaux de bord concernant l'étape d'observation réfléchie est de 2043, soit 80% des conduites manifestées pour l'ensemble du cycle. Des vingt-cinq conduites qui peuvent se manifester dans l'étape d'observation réfléchie, quinze d'entre elles ont été manifestées par les sujets (60%). Les conduites d'analyse (42%), d'évaluation (20%) et de comparaisons personnelles (13%) sont les conduites les plus fréquemment mentionnées par les sujets.

### 6.1.3 Conceptualisation abstraite (CA)

Globalement, 3% de l'ensemble des items rapportés par les sujets manifestent des conduites propres à l'étape de conceptualisation abstraite, soit 71 items. Le Tableau 5

**Tableau 5**. Conceptualisation abstraite: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS),nombre d'occurrences maximum pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| CONDUITES COGNITIVES | | | | |
| CAcABS-CONC | 82 | 58 | 15 | 10 |
| CAcABS-LIEN | 4 | 3 | 3 | 1 |
| CAcINTRP | 7 | 5 | 3 | 2 |
| CAcCOMP | 2 | 2 | 1 | 2 |
| CAcREF-INFE | 4 | 3 | 3 | 1 |
| TOTAL | 100 | 71 | - | - |

présente les statistiques relatives aux conduites propres à l'étape. La presque totalité des items manifestés par les quinze sujets se rapportent à la formulation d'une conceptualisation sous forme générale de règle ou de principe (CAcABS-CONC). En effet, 82% ou 58 items rapportés rendent compte de cette conduite. Deux apprenantes manifestent cette conduite à dix fois chacune alors que les treize autres sujets

la manifestent environ trois fois. Les items CAcABS-LIEN, CAcINTRP, CAcCOMP et CAcREF-INF sont manifestées respectivement 3, 5, 2 et 3 fois.

### 6.1.4 Expérimentation active (EA)

Très peu d'items sont rapportés concernant l'expérimentation active (voir Tableau 6). Trois conduites ont été manifestées

**Tableau 6.** Expérimentation active: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| ATTITUDES COGNITIVES | | | | |
| EAaVEPR | | 1 | 1 | 1 |
| CONDUITES COGNITIVES | | | | |
| EAcFORIMPL-PRAT | | 2 | 2 | 1 |
| TOTAL | | 3 | - | - |

dans les journaux de bord. Une apprenante manifeste la volonté d'aller vérifier ces conceptualisations dans la réalité alors qu'une deuxième étudiante formule à deux reprises des intentions d'action dans le but d'aller vérifier ces intentions.

### 6.1.5 Gestion de l'apprentissage (GC)

Les attitudes et les conduites d'apprentissage regroupées dans la catégorie "gestion de l'apprentissage" (voir Tableau 7)

**Tableau 7.** Gestion de l'apprentissage: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| ATTITUDES COGNITIVES | | | | |
| GCaVAPP | - | 5 | 3 | 3 |
| GCaVGAPP | - | 1 | 1 | 1 |
| GCaEXIG | - | 2 | 1 | 2 |
| GCaOUVAFF | 4 | 13 | 6 | 5 |
| CAaOUVCOG | 2 | 8 | 4 | 5 |
| CONDUITES COGNITIVES | | | | |
| GCcCONTX | 8 | 25 | 12 | 7 |
| GCcPLAN-INT | 17 | 53 | 26 | 5 |
| GCcPLAN-METH | 3 | 12 | 20 | 5 |
| GCcINT | - | 1 | 1 | 1 |
| GCcEVAL-PROD | 36 | 113 | 24 | 10 |
| GCcEVAL-PROC | 19 | 60 | 16 | 14 |
| GCcREF-INFE | 3 | 10 | 4 | 7 |
| GCcREF-PLAN | - | 2 | 2 | 1 |
| CONDUITES DE GESTION | | | | |
| GCgCOND | - | 3 | 1 | 1 |
| TOTAL | 100 | 308 | - | - |

occupent le deuxième rang en ce qui concerne le nombre d'occurrences (308) manifestées par l'ensemble des sujets. Ce qui frappe dans cette étape du cycle, c'est le nombre important d'attitudes cognitives qui sont rapportées par les apprenantes. En effet, peu d'attitudes cognitives reliées aux différentes étapes du cycle ont été rapportées dans les journaux de bord. Par contre, dans cette étape de gestion de l'apprentissage les sujets rapportent le plus grand nombre d'attitudes cognitives, c'est-à-dire 29 attitudes, soit 9% de l'ensemble des items. Environ le tiers des sujets manifestent les attitudes suivantes: la volonté d'apprentissage (GCaVAPP) et la volonté de gérer (GCaVGAPP). Celles-ci ne sont rapportées que par trois apprenantes. Les attitudes de réceptivité affective (GCaOUVAFF) et cognitive (GCaOUVCOG) constituent les items les plus souvent rapportés et cela par six des sujets. La référence à un niveau d'exigence dans son fonctionnement cognitif n'est mentionnée qu'une seule fois.

Les conduites relatives à l'évaluation du produit de l'apprentissage sont celles qui sont le plus souvent rapportées (GCcEVAL-PROD). Vingt-quatre sujets rapportent cet item 113 fois. Toutefois, la moitié (57) des occurrences sont réparties entre six sujets. Alors que les dix-huit autres sujets rapportent les 56 autres conduites. Quatre sujets n'ont pas mentionné cet item, ce qui est d'autant plus surprenant puisque la structure du cours favorise la réflexion sur les apprentissages réa-

lisés. Les conduites relatives à l'évaluation de la démarche d'apprentissage (GCcEVAL-PROC) occupent le deuxième rang. Environ la moitié des sujets rapportent 60 énoncés soit 19% de l'ensemble des items de la gestion de l'apprentissage. De ce nombre un sujet rend compte de son fonctionnement d'apprentissage à 14 reprises. Les quinze sujets rapportent alors en moyenne trois items. Les deux conduites que nous venons de mentionner se manifestent surtout lors de la synthèse finale du cours. Les conduites d'évaluation représentent alors 56% des items manifestés pour l'ensemble des items de gestion de l'apprentissage.

Les conduites traitant du contexte d'apprentissage, c'est-à-dire des facteurs pouvant influencer l'apprentissage sont aussi rapportées par les sujets (GCcCONTX, GCcPLAN-INT, GCcPLAN-METH); celles-ci regroupent 85 ou 28% de l'ensemble des conduites de l'apprentissage et sont mentionnées par 26 des sujets. Les items se rapportant à la planification d'un objectif personnel de formation (GGcPLAN-INT) rendent compte de cette conduite d'action et constituent l'énoncé le plus souvent mentionné soit 53 fois dans cette catégorie et cela par 26 des sujets. Les facteurs environnementaux (GCcCONTX) et les méthodes d'apprentissage prévues (GCcPLAN-METH) sont aussi cités par environ le tiers des sujets.

Quelques items relèvent de conduites se caractérisant par la réflexion sur la gestion de son apprentissage (GCcREF-INFE), le maintien de l'intention d'apprentissage (GCcINT), la prise de conscience et la régulation des conduites propres à la gestion de l'apprentissage (GCgCOND). Peu nombreux, ils représentent 5% de l'ensemble des conduites de gestion de l'apprentissage et sont rapportés par quatre des sujets.

En bref, le total d'occurrences pour les conduites qui se rapportent à la gestion de l'apprentissage est de 308 soit 12% des conduites manifestées pour l'ensemble du cycle. Des 19 items contenus dans la grille sur la gestion de l'apprentissage élaborée à partir du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb, 14 ont été mentionnés dans les journaux de bord (73%).

Plus de la moitié des items rapportés concernent des conduites d'évaluation soit 55% En effet, les items qui portent sur l'évaluation des apprentissages (GCcEVAL-PROD) (36%) ainsi que ceux qui portent un jugement sur le fonctionnement d'apprentissage (GCcEVAL-PROC) (19%) sont les plus souvent mentionnés par les apprenantes. Les items qui rapportent des conduites se rapportant à l'intention de formation (GCcPLAN-INT) (17%) sont aussi mentionnées par la plupart des sujets. Quatre sujets rapportent près de la moitié des items. Deux apprenantes rapportent 30% des items (41, 25). Deux autres en rapportent 20 (6%). Un sujet ne rapporte aucun item.

### 6.1.6 Résultats globaux

Afin de permettre une meilleure compréhension des items rapportés par les futures enseignantes dans les journaux de bord,

**Tableau 8.** Apprentissage expérientiel: pourcentage (P), nombre d'occurrences (NO), nombre de sujets qui manifestent une occurrence (NS), nombre maximum d'occurrences pour un sujet (Nmax)

| Attitude ou Conduite | P | NO | NS | Nmax |
|---|---|---|---|---|
| Expérience concrète (EC) | 5 | 139 | 28 | 6 |
| Observation réfléchie (OR) | 80 | 2043 | 28 | 235 |
| Conceptualisation abstraite (CA) | 3 | 71 | 28 | 14 |
| Expérimentation active (EA) | - | 3 | 2 | 2 |
| Gestion de l'apprentissage (GA) | 12 | 308 | 27 | 41 |
| TOTAL | 100 | 2564 | - | 275 |

ces dernières ont été regroupées dans le Tableau 8. Une première analyse des résultats révèle la présence de conduites dans toutes les étapes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. En ce qui concerne les attitudes cognitives, peu sont

manifestées dans les journaux; c'est dans la gestion de l'apprentissage qu'elles sont manifestées et cela par deux sujets. Globalement, c'est dans l'étape d'observation réfléchie (OR) que se manifeste le plus grand nombre de conduites soit 2043, ou 80%. Les attitudes et les conduites de la gestion de l'apprentissage (GC) occupent le deuxième rang avec 311 items, soit 12% . Au niveau de l'étape de conceptualisation abstraite (CA) et de celle de l'expérience concrète (EC), les items représentent respectivement 5% (139) et 3% (71) de l'ensemble des conduites manifestées. Les items qui apparaissent dans l'expérimentation active (3) soit 0.01% sont peu nombreux.

La grille élaborée à partir du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb compte 107 items; seulement 37 (35%) de ces items ont été rapportés par les sujets.

Globalement les items les plus souvent manifestés concernent des conduites d'évaluation de l'action. Ces dernières se retrouvent au niveau de l'observation réfléchie, et de la gestion de l'apprentissage. Les items touchant l'analyse de l'expérience, particulièrement l'identification et la description des éléments de l'expérience, sont aussi fréquemment rapportés par les sujets.

Des items ont été rapportés par la plupart des sujets dans presque toutes les étapes du cycle, sauf les items touchant

l'expérimentation active. En effet, seulement deux sujets ont mentionné des items se rapportant à cette étape du modèle. Il existe d'autres différences en ce qui concerne les apprenantes; en effet, certaines d'entre elles rapportent un grand nombre de conduites diversifiées et cela pour toutes les étapes du modèle d'apprentissage expérientiel alors que d'autres sujets en manifestent un nombre restreint et peu varié. Ces items se rapportent à des conduites concernant une ou des étapes spécifiques du cycle.

Le Tableau 9 présente les corrélations entre les fréquences d'attitudes et de conduites de chacune des étapes et de la

**Tableau 9.** Apprentissage expérientiel: corrélation de Pearson entre les fréquences d'attitudes et de conduites des étapes et de la gestion de l'apprentissage

| | EC | OR | CA | EA | TOT | GA | TOTG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| OR | .18 | | | | | | |
| CA | .16 | .40$^{*}$ | | | | | |
| EA | .01 | .70$^{**}$ | .36$^{*}$ | | | | |
| TOT | .20 | .99$^{***}$ | .46$^{**}$ | .71$^{***}$ | | | |
| GA | .11 | .48$^{**}$ | .48$^{**}$ | .47$^{**}$ | .50$^{**}$ | | |
| TOTG | .20 | .99$^{***}$ | .49$^{**}$ | .72$^{***}$ | .99$^{***}$ | .59$^{**}$ | |

TOT = EC+OR+CA+EA  TOTG = TOT+GA
$^{*}$ = p<.05  $^{**}$ = p<.01  $^{***}$ = p<.001

gestion de l'apprentissage. Toutes les corrélations sont posi-

tives et significatives sauf celles en relation avec l'expérience concrète. Comme la fréquence correspondant à cette étape ne provient que d'une conduite de planification, il semble y avoir peu de relation entre cette conduite et un nombre élevé d'attitudes et de conduites dans les autres étapes. En contrôlant, à l'aide de la corrélation partielle, l'influence de l'âge, il y a peu de changements dans les corrélations. Il y a aussi peu de différences entre les corrélations lorsque l'on contrôle l'influence de l'expérience sauf pour la corrélation entre EC et CA qui augmente significativement à .42 ($p<.05$), indiquant un lien possible entre la planification et la conceptualisation lorsqu'on élimine l'influence de l'expérience sur la corrélation.

**Tableau 10.** Apprentissage expérientiel: corrélation de Pearson entre, d'une part, les fréquences d'attitudes et de conduites des étapes et de la gestion de l'apprentissage et, d'autre part, l'âge et l'expérience

| | EC | OR | CA | EA | TOT | GA | TOTG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AGE | .19 | .11 | .39* | .19 | .14 | .31 | .17 |
| EXPER. | -.48** | .12 | .38* | .26 | .14 | .17 | .15 |

TOT = EC+OR+CA+EA  TOTG = TOT+GA
* = $p<.05$  ** = $p<.01$  *** = $p<.001$

Le Tableau 10 indique que la présence d'attitudes et de conduites est peu reliée à l'âge et à l'expérience. Une

exception doit être soulignée concernant la conceptualisation abstraite. Les plus âgées ($r = .39$, $p<.05$) et celles qui ont une expérience d'enseignement ($r = .38$, $p.05$) ont tendance à mentionner davantage de conceptualisations dans leur journal de bord. Ces dernières ont aussi tendance à mentionner moins de planification de leur action pédagogique ($r = -.48$, $p<.001$) dans leur journal de bord.

Ces premières considérations nous donnent un aperçu des attitudes et des conduites cognitives manifestées spontanément dans les journaux de bord par les futures enseignantes . L'analyse des corrélations entre ces items manifestés et le rendement des apprenantes devrait nuancer ces premiers résultats.

## 6.2 Les habiletés pédagogiques et leur acquisition

La performance du groupe au plan des habiletés pédagogiques a nettement augmenté puisque la moyenne à la leçon-témoin de 44.22 ($S=12.24$) est passée à 69.11 ($S=16.19$) à la leçon d'intégration. Cette augmentation est significative ($t=9.29$, $dl=26$, $p<.001$). De plus, il existe une relation significative ($r = .55$, $p<.01$) entre les scores de la leçon-témoin et ceux de la leçon d'intégration, indiquant que la position relative des apprenantes dans le groupe tend à se maintenir du début jusqu'à la fin de la session. La moyenne des gains bruts est de 24.89

(S=13.92) et celle des gains pondérés de 0.28 (S=0.15). On trouvera à l'Appendice 1, au Tableau 17, les données individuelles.

La plupart des sujets ont réalisé des gains concernant leur habileté pédagogique. Toutefois, deux sujets ont obtenu pour la leçon d'intégration un score plus bas que celui de la leçon témoin. Dans le cas de l'apprenante #13, celle-ci a été éliminée de l'analyse parce qu'elle s'était donnée un objectif d'apprentissage qui ne correspondait pas aux objectifs d'acquisition d'habiletés pédagogiques poursuivis par l'ensemble du groupe.

De plus, les résultats à la leçon-témoin et à la leçon d'intégration sont en relation très faible et non significative avec l'âge ($r = -.16$, $p>.05$; $r = .14$, $p>.05$) et avec une expérience de l'enseignement ($r = .07$, $p>.05$; $r = .30$, $p>.05$). Le fait d'être plus âgée ou d'avoir une expérience ne semble pas avoir de lien avec la performance manifestée lors de la leçon-témoin ni lors de la leçon d'intégration. Toutefois, avec une valeur de .30, la relation entre l'expérience et le score à la leçon d'intégration, bien que non significative, ne peut être ignorée totalement. La même remarque s'applique aux corrélations entre, d'une part, le gain brut et le gain pondéré et,d'autre part avec l'âge ($r = .31$, $p>.05$; $r = .28$, $p>.05$) et avec l'expérien-

ce ($r = .29$, $p>.05$; $r = .30$, $p>.05$) qui, sans être significatives, montrent une certaine valeur positive.

## 6.3 Relation entre fonctionnement d'apprentissage et acquisition d'habiletés pédagogiques

Le Tableau 11 présente les corrélations entre les fréquences d'attitudes et de conduites d'apprentissage expérientiel et les mesures liées à l'acquisition des habiletés pédagogiques.

Les corrélations entre les scores à la leçon-témoin et les fréquences à chaque étape sont toutes faibles et non significatives, indiquant par là une absence de relation entre les habiletés à l'entrée dans le cours et le fonctionnement d'apprentissage au cours de la session. Contrôler pour l'effet de l'âge ou de l'expérience ne change pas la valeur des corrélations. Par contre, les corrélations entre les scores de la leçon d'intégration et les fréquences de chaque étape (sauf pour l'expérience concrète) sont assez importantes pour être significatives. En d'autres mots, les apprenantes qui manifestent davantage de conduites dans les étapes d'observation réfléchie, de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active, ainsi que dans la gestion de l'apprentissage, ont tendance à démontrer plus d'habiletés pédagogiques lors de la leçon d'intégration. Contrôler pour l'effet de l'âge ou de l'expérience n'entraîne pas de changements dans les corrélations. Toutefois, contrôler pour l'effet de la leçon-témoin

**Tableau 11.** Corrélation de Pearson et corrélations partielles entre les fréquences d'attitudes et de conduites d'apprentissage expérientiel et les mesures liées à l'acquisition des habiletés pédagogiques

| | EC | OR | CA | EA | TOT | GA | TOTG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LT | -.24 | -.13 | .05 | -.12 | -.12 | -.03 | -.12 |
| (âge) | -.22 | -.11 | .12 | -.09 | -.10 | .02 | -.09 |
| (exp.) | -.24 | -.14 | .03 | -.14 | -.14 | -.04 | -.13 |
| LI | -.07 | .40* | .41* | .40* | .41* | .40* | .44* |
| (âge) | -.10 | .40* | .39* | .39* | .41* | .38* | .43* |
| (exp.) | .09 | .39* | .34* | .36* | .40* | .38* | .42* |
| (leç-t) | .08 | .57** | .46** | .57** | .59** | .50** | .61** |
| GB | .13 | .58** | .43* | .58** | .60** | .50** | .62*** |
| (âge) | -.08 | .58** | .36* | .55** | .59** | .44* | .60** |
| (exp.) | .32 | .58** | .36* | .54** | .59** | .47** | .61** |
| (leç-t) | .08 | .57** | .46** | .57** | .59** | .50** | .61** |
| GP | .07 | .55** | .47** | .53** | .57** | .50** | .59** |
| (âge) | .02 | .54** | .41* | .50** | .55** | .45* | .57** |
| (exp.) | .26 | .54** | .40* | .49** | .55** | .48** | .58** |
| (leç-t) | .08 | .56** | .47** | .53** | .57** | .50** | .60** |

TOT = EC+OR+CA+EA TOTG = TOT+GA
LT = Leçon-témoin, LI = Leçon d'intégration
GB = Gain brut, GP = Gain pondéré
2e ligne: contrôle de l'effet de l'âge
3e ligne: contrôle de l'effet de l'expérience
4e ligne: contrôle de l'effet de la leçon-témoin
* = p<.05 ** = p<.01 *** = p<.001

augmente sensiblement la valeur des corrélations, montrant ainsi l'importance probable du fonctionnement d'apprentissage dans l'acquisition d'habiletés pédagogiques.

Cette conclusion est confirmée par la valeur positive des corrélations entre les deux mesures de gains, bruts et pondérés,

et les fréquences des conduites pour les mêmes étapes et la gestion de l'apprentissage. Autrement dit, l'amélioration au plan des habiletés pédagogiques est en relation avec le fonctionnement d'apprentissage. Plus une apprenante manifeste des conduites dans son journal de bord, plus son amélioration au plan des habiletés pédagogiques est marquée. Autrement dit, l'hypothèse d'une relation entre le gain réalisé dans l'acquisition d'habiletés pédagogiques et la présence de conduites d'observation réfléchie, de conceptualisation abstraite, d'expérimentation active et de gestion de l'apprentissage semble confirmée par les résultats.

L'analyse quantitative des liens entre les gains et les attitudes et les conduites manifestées a permis d'établir qu'il existe une relation entre les gains au plan des habiletés pédagogiques et la fréquence des conduites manifestées d'apprentissage expérientiel. En plus, la seconde hypothèse affirmait que les apprenantes ayant fait des gains supérieurs au plan des habiletés pédagogiques étaient celles qui respectaient davantage la démarche du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Pour tenter de vérifier cette hypothèse, trois apprenantes ayant obtenu les gains pondérés les plus élevés (14,27,25) et trois apprenantes ayant obtenu les gains les plus faibles (8,24,29) ont été comparées. Les données ne permettent pas d'affirmer que celles qui ont fait des gains supérieurs ont nécessairement respecté la démarche du modèle de Kolb. En effet,

le sujet 27 et le sujet 25 qui ont obtenu des gains pondérés supérieurs ne présentent pas des attitudes et des conduites dans toutes les phases du modèle. Toutefois, il faut souligner que le sujet 14, qui a le gain pondéré nettement le plus important, respecte au complet la démarche du modèle d'apprentissage expérientiel. De plus, du côté des sujets à gains pondérés faibles, aucun d'entre eux ne respecte complètement la démarche d'apprentissage du modèle. Parmi les six sujets, comme pour l'ensemble de tous les sujets, les attitudes et les conduites manifestées au niveau de l'expérimentation active sont pratiquement nulles; seule l'apprenante 14 y manifeste des conduites d'implications pratiques. Les résultats, donc, sans la confirmer totalement, vont dans le sens de l'hypothèse. Toutefois, il faut être prudent compte tenu de la faible proportion des conduites de conceptualisation manifestées dans les journaux de bord.

Dans l'optique de cette hypothèse, il y aurait avantage à pousser plus loin l'analyse au niveau de la nature des conduites utilisées par les deux groupes d'apprenantes. C'est dans l'étape d'observation réfléchie que la manifestation des conduites est la plus présente pour les six apprenantes, ce qui est aussi vrai pour l'ensemble des sujets. Les observations des sujets à gains faibles portent surtout sur des éléments de l'expérience. Ces observations sont peu articulées et se présentent sous forme d'énumérations. Les observations peuvent être listées

comme suit: "Bon ton, bon déplacement, bonne écriture, quelques pauses". Chez les sujets à gains élevés, les items observés décrivent l'action en utilisant des relations, des comparaisons, des interprétations. Elles sont de nature descriptive et s'apparentent à cet exemple : "J'ai remarqué un fait intéressant lors du visionnement : je me suis rapprochée du groupe à toutes les fois que je posais une question".

La manifestation de jugements sur les effets de l'action est présente pour la presque totalité des apprenantes. Celles-ci se penchent sur les facettes suivantes: l'état émotif, leur compétence, les effets sur les élèves, l'environnement d'apprentissage. Les sujets à gains faibles utilisent des évaluations très générales qui finissent par être peu utiles, comme: "Je me suis beaucoup améliorée". Elles utilisent surtout des interprétations pour effectuer l'évaluation de l'action. D'ailleurs plusieurs d'entre elles semblent éprouver des difficultés à identifier des faits; leurs journaux de bord manifestent peu d'items de cette nature. Les conclusions qu'elles en tirent sont peu précises et sont peu utiles. Ces observations s'appliquent fréquemment à leur état affectif alors que les sujets à gains élevés évaluent surtout leur performance et les effets produits sur les élèves. Ces dernières utilisent les observations qui portent sur les relations entre les régularités, les faits ou encore les inférences pour appuyer leurs jugements

concernant les effets de l'action. Ces jugements sont manifestés à l'aide de séquences articulées et d'éléments précis.

Bien que les observations soient nombreuses et amplement manifestées, leur organisation en un tout cohérent (ORcANAL-REC) demeure une conduite rarement manifestée. La seule apprenante parmi les six à manifester cette conduite a fait des gains importants.

En ce qui concerne l'observation de comparaisons personnelles (ORcCOMP-PERS) et de comparaisons avec d'autres individus qui ont vécu des expériences similaires (ORcCOMP-AUTR), les apprenantes qui les manifestent cherchent davantage à comparer des ressemblances que des différences. Toutefois, les manifestations concernant les comparaisons avec les autres sont rarement rapportées. Ceci est d'autant plus surprenant puisque étant donné la structure du micro-enseignement qui favorise la mise en commun d'actions semblables on aurait pu s'attendre à la présence de ces conduites.

Les attitudes et les conduites de gestion de l'apprentissage portent sensiblement sur les mêmes contenus pour l'ensemble des sujets. Ces conduites portent sur l'évaluation des apprentissages (GCcEVAL-PROD) et sur celle de la démarche utilisée pour apprendre (GCcEVAL-PROC). L'intention d'apprentissage (GCcPLAN-INT) formulée par les sujets à gains forts, souvent en début de

session, est maintenue par ceux-ci. L'évaluation de l'atteinte de cette intention ainsi que les observations qui la rappellent à l'attention de l'apprenante constituent les manifestations les plus courantes.

# 7. DISCUSSION

Pour bien saisir les implications de cette recherche, il est important de se rappeler les trois objectifs: le premier objectif concernait la description du fonctionnement d'apprentissage de futures enseignantes en formation initiale selon le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Le deuxième objectif visait à vérifier la relation entre le degré d'acquisition d'habiletés pédagogiques et les attitudes, les conduites cognitives et les conduites de gestion de l'apprentissage manifestées dans le journal de bord par les apprenantes et enfin, le troisième objectif visait à vérifier la pertinence du journal de bord pour recueillir les attitudes et conduites manifestées par les apprenantes.

La grille d'analyse élaborée dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb a permis de décrire le fonctionnement d'apprentissage de futures enseignantes. L'application de cette grille s'est faite sur une petite échelle dans un cours régulier du baccalauréat en enseignement au primaire et d'éducation au préscolaire. Malgré les limites du nombre d'étudiants concernés et le caractère spontané des verbalisations, l'analyse des énoncés recueillis dans les journaux de bord indique déjà la pertinence de l'application de cette grille pour décrire le fonctionnement d'apprentissage des étudiantes et laisse entrevoir des pistes de recherches intéressantes. En

effet, la fréquence et la nature de conduites et de sous-conduites relatives aux phases du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb révèlent la présence de différences entre les apprenantes en ce qui concerne leur fonctionnement d'apprentissage. Les attitudes et les conduites cognitives manifestées semblent indiquer un mode de raisonnement non systématique de la part des apprenantes et un jugement peu critique de la part des apprenantes. Les conduites et sous-conduites manifestées indiquent que peu d'apprenantes adoptent une démarche expérimentale, et que la démarche par essai et erreur reste souvent celle qui est privilégiée.

L'identification de la présence et/ou de l'absence d'attitudes et de conduites cognitives constituent une information des plus pertinentes, car, d'une part, elle permet à l'apprenante de prendre conscience de son fonctionnement d'apprentissage et, d'autre part, elle favorise la mise en oeuvre par l'enseignant et par l'étudiant de stratégies ou d'activités qui favorisent le développement d'habiletés à apprendre. De plus, cette grille d'analyse rend compte des dimensions à la fois affectives et cognitives de l'apprentissage qui sont des composantes impliquées dans toute démarche d'apprentissage signifiante. C'est ce que tente de faire cette approche expérientielle en intégrant divers axes de formation (savoir, savoir-faire, savoir-être). Ces premières informations recueillies tendent à démontrer qu'elles sont suffisantes pour amorçer les principales caracté-

ristiques du savoir-apprendre expérientiel de ce groupe d'apprenantes.

Quant au deuxième objectif, c'est-à-dire la relation entre le degré d'acquisition d'habiletés pédagogiques et les attitudes, conduites cognitives et conduites de gestion de l'apprentissage manifestées dans le journal de bord d'apprenantes en formation des maitres, les résultats préliminaires sont intéressants.

Plus il y a de conduites, plus il y a de gains. Il existe des différences entre les étudiantes: le fait que la position relative se maintient au plan des habiletés pédagogiques et que l'âge et l'expérience ne sont pas en relation avec la leçon-témoin et la leçon d'intégration semble indiquer que des facteurs indépendants de l'âge et de l'expérience puissent expliquer les différences entre les apprenantes.

Les résultats obtenus montrent l'importance d'encourager chez les apprenantes la manifestation de ces attitudes et de ces conduites cognitives pour leur permettre de prendre conscience de leur processus réflexif et d'intégrer les aspects théoriques et pratiques propres à tout acte professionnel.

Le troisième objectif visé par cette recherche concerne la pertinence du journal de bord comme outil d'apprentissage. L'utilisation du journal est essentielle pour enregistrer les mani-

festations du savoir-apprendre et constitue un outil d'informations sur le savoir-apprendre de l'étudiant. Dans cette recherche, l'identification du savoir-apprendre s'est faite à partir de verbalisations spontanées de la part des apprenantes.

La rédaction du journal n'a donné lieu à aucune forme d'entrainement. Pour que l'apprenante puisse profiter de cet outil pédagogique et l'utiliser pour développer sa capacité de réflexion et de jugement critique, il serait important de fournir un entrainement ou, à tout le moins, un encadrement qui favoriserait une utilisation plus efficace du journal de bord. La mise en place de structures aidantes n'assure pas pour autant la manifestation des conduites d'apprentissage attendues. Par exemple, la structure du micro-enseignement et l'emploi du journal de bord qui se veulent aidants par rapport au processus d'apprentissage expérientiel n'entrainent pas spontanément chez toutes les apprenantes l'utilisation d'une démarche réflexive élaborée.

## 8. CONCLUSION

Face aux difficultés rencontrées au niveau de la formation des futures enseignantes, le concept de "reflexive teaching" est suggéré pour favoriser l'intégration de la formation. Cette conception de la formation favorise l'apprentissage par expérience et vise le développement d'habiletés réflexives. Divers champs de recherche, tels le concept de "reflexive teaching", les théories de l'action et l'analyse du mode de pensée des enseignantes en situation pédagogique, travaillent à former des enseignantes capables d'analyser leur pratique et de développer leurs propres principes d'action. Les résultats de ces travaux révèlent entre autres que les apprenantes qui profitent le plus de ces approches sont celles qui détiennent des habiletés dites réflexives. Face à cette problématique, la présence et/ou l'absence d'habiletés à apprendre chez des apprenantes en formation des maîtres a été investiguée. L'utilisation de la grille d'attitudes et de conduites cognitives élaborée à partir du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb a été appliquée aux journaux de bord d'apprenantes en formation des maîtres. La valeur pédagogique suite à l'utilisation spontanée du journal de bord ainsi que la possibilité d'investigation du savoir-apprendre des étudiantes en formation incitent à étendre cette première recherche afin d'enrichir ces premiers résultats.

La formation pratique en milieu universitaire est une étape essentielle avant la formation pratique en milieu scolaire,

mais elle ne peut et ne doit pas la remplacer. Cependant, ce devrait être une étape d'intégration préliminaire aux premiers contacts avec le milieu professionnel, car elle vise le développement par les futures enseignantes d'un modèle d'intervention professionnelle. Les recherches de Shavelson et Stern (1981) indiquent que les modèles théoriques étudiés en milieu universitaire influencent très peu les décisions pédagogiques des enseignantes en action. Est-ce dû au mode d'apprentissage de ces nouvelles connaissances ? Est-ce que les apprenantes détiennent les habiletés pour intégrer à la fois les aspects affectifs, cognitifs et comportementaux des apprentissages? Le passage à un stade métacognitif, c'est-à-dire la prise de conscience de son fonctionnement d'apprentissage, pourrait se révéler le fil conducteur permettant d'intégrer les aspects théoriques et pratiques à tout acte professionnel. Cette prise de conscience de son fonctionnement d'apprentissage pourrait favoriser chez la future enseignante une meilleure représentation de ses attitudes et de ses conduites cognitives et permettre ainsi l'harmonisation du savoir théorique, du savoir-faire pratique et du savoir-être.

## RÉFÉRENCES


ALLEN, D.W., RYAN, K. A. (1969), Microteaching. Readin, Mass.: Addison-Wesley.

APPLEGATE, JANE, H. (1985), "Early Field Experiences: Recurring Dilemmas", Journal of Teacher Education, nos March\April, p. 60-64.

BERLINDER, D.C. (1980), "Using research on teaching for the improvement of classroom practice", Theory into practice, vol. 19, p. 302-310.

BEYER, L. (1984), "Field Experience and ideology and the development of critical reflectivity", Journal of Teacher Education, vol. 35, no 3, p. 36-41.

BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. (1985), "Promoting reflection in learning: a model", in D. Boud, R. Keogh et D. Walker (Eds), Reflection: turning experience into learning, London: Kogan Page, p. 18-40.

BUCHMANN, M.,& SCHWILLE, J. (1983), "Education: the overcoming of experience", American Journal of Education, vol. 92, no 1, p. 30-51.

CALDERHEAAD, J. (1984), Teachers' classroom decision-making. London: Cassell.

CALDERHEAD,J. (1988), "Learning from introductoy school experience", Journal of Education for teaching, vol. 14, p. 75-83.

CHEVRIER, J., CHARBONNEAU, B., (1990) "Le savoir-apprendre expérientiel chez l'adulte: attitudes et conduites cognitives", Communication présentée au 58e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS) tenu à Québec, du 14 au 18 mai 1990.

CLARK, C.M.,& PETERSON, P.L. (1986), "Teachers' tought processes", in M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp.231-263), New York: Macmillan.

CLARK,C.M., & YINGER, R.J. (1979), "Teachers' Thinking", in P.L. Peterson, H.J. Walberg (Eds.), Research on teaching, Berkeley, CA: McCutchan.

CLARK,C.M., (1988), "Asking the right question about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking", Educational Researcher, vol. 17, p. 5-12.

COHN, M., (1981), "A New Supervision Model for Linking theory to pratice", Journal of Teacher Education, vol. XXXII, no 3, p. 26-30.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979), Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, "Rapport".

COPELAND ,W.D. (1981) "Clinical experiences in the education of teachers", Journal of Education for teacher, vol. 7, p. 3-17.

CORMIER, R.A., LESSARD, C., VALOIS, P. (1979) Les enseignants et les enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique: la formation et le perfectionnement, Québec, Ministère de l'Education, vol. 6, p. 58.

COTE, R. (1971), Le bon enseignant, Québec, Editions du renouveau pédagogique.

CYR, J.-M. (1981), "L'apprentissage expérientiel: concept et processus", in H. BERNARD, J.-M. CYR, F. FONTAINE, (Eds), L'apprentissage expérientiel, Montréal: Université de Montréal, pp. 13-40.

DE LANDSHEERE, G. (1976), La formation des enseignants de demain, Paris: Casterman.

DEWEY, J. (1904), "The relationship of theory to practice in education". in Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, (Part I). Bloomington,Illinois: Public School Publishing Company.

DIAMONTI, M. (1977), "Student Teacher Supervision: A reappraisal", Educational Reform, vol. 41, p. 477-487.

ELLIOTT, J. (1976) "Developing Hypotheses about classroom for teachers personal constructs", Interchange, vol. 7, p. 1-22.

ELLIOTT, P. (1978), Field experiences in preservice education, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education

FLAVELL, J.H. (1987), "Speculations about the nature and development of metacognition", in F.E. Weinert et R.H. Kluwe (Eds), Metacogntion, motivation and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 21-29.

GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J.-L., CHABROL, C., TROGNON, A. (1980), Manuel d'analyse de contenu, Paris: Armand Colin.

GIBSON, R. (1976), "The effect of school practice: The development of student perspectives" British Journal of Teacher Education, vol. 2, p. 241-250.

GITLIN, A., OGAWA,R.,& ROLSE,E. (1984), "Supervision, reflection and understanding: A case for horizontal evaluation", Journal of Teacher Education, vol. 35, no 3, p. 46-52

GOODMAN, J. (1986), "University education courses and the professional preparation of teachers", Teachers and Teachers Education , vol. 12, no 2, p. 102-109.

GOODMAN, J. (1985), "Field based experiences: A study of social control and student teacher's response to institutional constraints", Journal of Education for Teaching, vol. 11, no 1, p. 26-49.

GOODMAN, J. (1983), "An Analysis of the relationship between University Coursework and Field-Based Experience: A Question of Relevance", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 11-14, 1983. (ERIC Document Reproduction NO. 230 512.

GREENE, M. (1978), Landscapes of learning, New York: Teachers College Press.

HABERMAN, M. (1983), "Research on pre-service laboratory experiences: Implication for teacher education", in K. R. HOWEY, W.E. Gardner (Eds.), The education of teachers: A look forward, New York: Longman, (pp.98-117).

HOWEY, K.R. (1983), "Teacher education: An overview", in K.R. HOWEY, W.E. GARDNER (Eds.), The education of teachers: A look forward, New York: Longman, (pp.6-37).

JOYCE, B., CLIFT, R. (1984), "The Phoenix Agenda Essential Reform in Teacher Education", Educational Researcher, no April, p. 5-18.

KATZ, L.G. (1974), "Issues and problems in teacher education", in B. Spodek (Ed.) Teacher Education, Washington D.C.: National Association for Education of Young Children.

KITHCHENER, K.S. (1983), "Cognition, metacognition, and epistemic cognition: a three level model of cognitive processing", Human Development, vol. 26, no 4, p. 222-232.

KOLB, D. (1984), Experiential learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KOLB, D.A., FRY, R. (1975), "Toward an applied theory of experiential learning", in L.C. Cooper (Ed.), Theories of Group Processes, New York: John Wiley, p. 33-57.

KORTHAGEN, F. (1985), "Reflective teaching and preservice teaching in the Netherlands", Journal of Teacher Education, vol. 36, no 5, p. 11-15.

LAFERRIERE, T., PARÉ, A. (1982), "Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain", The study of Education, 9th Yearbook, p. 83-91.

LANIER, J.E., LITTLE, J.W. (1986), "Research in teacher education", in M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching, New York: Macmillan, (p. 527-569).

LEFEBVRE-PINARD, M., PINARD, A. (1985), "Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence", in E. D. Neimark, R. DeLisi et J.L. Newman (Eds), Moderators of competence, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 191-211.

LEGENDRE, R. (1988), Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris: Larousse

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980), "La formation pratique des enseignants", Document d'orientation.

PACKHAM, R., ROBERTS, R., BAWDEN, R. (1989) "Our faculty goes experiential", in S.W. Weil et I. McGill (Eds), Making sense of experiential learning, p. 129-149.

PETERS, J. (1985), "Research on reflective teaching", Journal of Research and Development in Education, vol. 18, no 3, p. 55-62.

POSTIC, M. (1976), "Quelques problèmes généraux posés par l'élaboration de systèmes de formation des enseignants", Les sciences de l'éducation, vol. IX, no 2\3, p. 37-63.

ROSS, D.D. (1989), "Action research for preservice teachers: A description of How and why", Peaboy Journal of Education.

RUDDICK, J., SIGSWORTH, A. (1985), "Partnership supervision", in D. Hopkins, K. Reed (Eds.), Rethinking teacher education, London: Croom Helm.

SANDER, D., McCUTCHEON, G. (1986), "The development of practical theories of teaching", Journal of Curriculum and Teaching, vol. 2, no 1, p. 50-67.

SCHON, D.A. (1987), Educating the reflective practitioner, New York: Basic Books.

SHAVELSON, R. J., STREN, P. (1981), "Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". Review of Educational Research. vol. 51, p. 455-498.

SHULMAN, L., (1986), "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective", in M.C. Wittrock. (Ed.), Hanbook of research on teaching, New York: Macmillan (3rd ed., p.3-36).

SMITH, O., MEUX, M.O., COOMBS, J. (1970), A study of the logic of teaching, Chicago: University of Illinois Press.

TABACHNICK, B.R., POPKEWITZ, T., & ZEICHNER, K. (1979-80). "Teacher education and the professional perspective of student teachers", Interchange, vol. 10, no 4, p. 12-29.

TOM, A. (1985), "Inquiring into inquiry-oriented teacher education", Journal of Teacher Education, vol. 36, no 5, p. 35-44.

VALLI, L., TOM, A. R. (1988), "How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education ?", Journal of Teacher Education, vol. 39, no 5, p. 5-12.

ZEICHNER, K.M., (1980), "Teachers education and the professional perspectives of student teachers", Interchange, vol. 10, no 4, p. 12-29.

ZEICHNER, K., (1981), "Reflective teaching and field-based experience in teacher education", Interchange, vol. 12, p. 1-22.

ZEICHNER, K., LISTON, D. (1985), "Varieties of discourse in supervisory conferences", Teaching and Teacher Education, vol. 1, no 2, p. 155-174.

ZEICHNER, K.M. (1987), "Preparing reflective teachers. An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education" International Journal of Educational Research, vol. 11, p. 565-575.

# APPENDICE 1

Données individuelles

**Tableau 12.** Données individuelles concernant l'âge, le sexe, le groupe attitré au début de la session et l'expérience d'enseignement

| Sujet | Age | Sexe | Groupe | Expérience d'enseignement |
|---|---|---|---|---|
| 01 | 30 | F | 1 | 1 |
| 02 | 25 | F | 2 | 1 |
| 03 | 21 | F | 1 | 1 |
| 04 | 25 | M | 2 | 1 |
| 05 | 27 | F | 2 | 1 |
| 06 | 22 | F | 1 | 1 |
| 07 | 27 | M | 2 | 2 |
| 08 | 24 | F | 2 | 1 |
| 09* | 27 | M | 1 | 2 |
| 10 | 22 | F | 2 | 2 |
| 11 | 46 | F | 2 | 2 |
| 12 | 23 | F | 1 | 1 |
| 13 | 33 | F | 1 | 2 |
| 14 | 34 | F | 1 | 2 |
| 15 | 30 | M | 1 | 2 |
| 16 | 21 | F | 1 | 1 |
| 17 | 23 | F | 1 | 1 |
| 18 | 24 | F | 2 | 2 |
| 19 | 32 | F | 1 | 1 |
| 20 | 21 | M | 2 | 1 |
| 21 | 29 | F | 2 | 2 |
| 22 | 46 | F | 1 | 2 |
| 23 | 43 | F | 1 | 2 |
| 24 | 20 | F | 1 | 1 |
| 25 | 23 | F | 2 | 1 |
| 26* | 24 | F | 2 | 1 |
| 27 | 23 | F | 2 | 1 |
| 28 | 20 | F | 1 | 1 |
| 29 | 21 | F | 2 | 1 |
| 30 | 21 | M | 1 | 2 |

Expérience d'enseignement: 1=non 2=oui
* = sujet éliminé

**Tableau 13.** Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites par étape pour chacun des sujets

| Attitudes/ conduites | Sujets | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| EXPÉRIENCE CONCRETE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| ECCcAGIR-PLAN | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| OBSERVATION RÉFLÉCHIE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| ORcROLE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| ORcDET | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| ORcANAl-ELEM | 5 | 17 | 4 | 35 | 0 | 16 | 10 | 30 | 7 | 1 | 3 | 4 | 11 | 3 |
| ORcANAL-LIEN | 8 | 75 | 4 | 2 | 0 | 4 | 5 | 2 | 20 | 10 | 5 | 6 | 67 | 3 |
| ORcANAL-REG | 10 | 8 | 9 | 9 | 0 | 0 | 8 | 0 | 14 | 6 | 6 | 0 | 11 | 0 |
| ORcANL-REC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 0 |
| ORcEVAL | 16 | 38 | 17 | 7 | 0 | 20 | 14 | 9 | 10 | 10 | 21 | 10 | 34 | 14 |
| ORcINTRP | 0 | 11 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 12 | 6 | 10 | 7 | 6 |
| ORcCOMP-PERS | 6 | 21 | 11 | 15 | 0 | 4 | 4 | 6 | 14 | 8 | 9 | 1 | 34 | 4 |
| ORcCOMP-AUTR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 21 | 2 |
| ORcCOMP-REG | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcREF-INFE | 0 | 13 | 1 | 0 | 6 | 6 | 0 | 0 | 3 | 3 | 2 | 10 | 36 | 10 |
| ORcREF-PLAN | 0 | 3 | 6 | 13 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Conduites de gestion | | | | | | | | | | | | | | |
| ORgCOND | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 7 | 0 |
| ORgGOND-VER | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| CONCEPTUALISATION ABSTRAITE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| CAcABS-CONC | 2 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 1 | 10 | 5 | 3 |
| CAcABS-LIEN | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| CAcINTERP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| CAcCOMP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CAcREF-INFE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| EXPERIMENTATION ACTIVE | | | | | | | | | | | | | | |
| Attitudes cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| EAaVEPR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| EAcFORIMPL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |

**Tableau 14.** Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites par étape pour chacun des sujets (suite)

| Attitudes/ conduites | Sujets | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| EXPÉRIENCE CONCRETE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| ECCcAGIR-PLAN | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| OBSERVATION RÉFLÉCHIE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| ORcROLE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcDET | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcANAl-ELEM | 3 | 13 | 8 | 3 | 10 | 15 | 4 | 4 | 2 | 9 | 7 | 6 | 9 | 5 |
| ORcANAL-LIEN | 11 | 3 | 21 | 15 | 8 | 16 | 8 | 3 | 4 | 10 | 8 | 4 | 6 | 7 |
| ORcANAL-REG | 18 | 34 | 5 | 14 | 13 | 18 | 15 | 15 | 8 | 21 | 8 | 12 | 12 | 10 |
| ORcANL-REC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcEVAL | 24 | 30 | 17 | 29 | 9 | 13 | 12 | 6 | 6 | 10 | 5 | 7 | 8 | 9 |
| ORcINTRP | 0 | 7 | 5 | 2 | 4 | 15 | 9 | 5 | 6 | 20 | 17 | 8 | 1 | 8 |
| ORcCOMP-PERS | 3 | 11 | 0 | 4 | 1 | 13 | 11 | 17 | 11 | 18 | 8 | 11 | 16 | 8 |
| ORcCOMP-AUTR | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcCOMP-REG | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ORcREF-INFE | 0 | 6 | 6 | 11 | 10 | 10 | 11 | 6 | 2 | 11 | 3 | 7 | 3 | 4 |
| ORcREF-PLAN | 0 | 9 | 5 | 1 | 0 | 4 | 6 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 0 |
| Conduites de gestion | | | | | | | | | | | | | | |
| ORgCOND | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ORgGOND-VER | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CONCEPTUALISATION ABSTRAITE | | | | | | | | | | | | | | |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| CAcABS-CONC | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 8 | 2 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CAcABS-LIEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CAcINTERP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CAcCOMP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CAcREF-INFE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| EXPERIMENTATION ACTIVE | | | | | | | | | | | | | | |
| Attitudes cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| EAaVEPR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Conduites cognitives | | | | | | | | | | | | | | |
| EAcFORIMPL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Tableau 15.** Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites pour la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets

| Attitudes/ conduites | Sujets | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| **Attitudes cognitives** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCaVAPP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| GCaVGAPP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| GCaEXIG | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCaOUVAFF | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| CAaOUVCOG | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| **Conduites cognitives** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCcCONTX | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| GCcPLAN-INT | 1 | 4 | 1 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| GCcPLAN-METH | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| GCcEVAL-PROD | 8 | 5 | 9 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 0 | 11 | 4 | 1 |
| GCcEVAL-PROC | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 14 | 4 | 6 |
| GCcREF-INFE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| GCcREF-PLAN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCcINT | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Conduites de gestion** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCgCOND | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |

**Tableau 16.** Apprentissage expérientiel: fréquence des attitudes et des conduites pour la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets (suite)

| Attitudes/ conduites | Sujets | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| **Attitudes cognitives** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCaVAPP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCaVGAPP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCaEXIG | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCaOUVAFF | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CAaOUVCOG | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Conduites cognitives** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCcCONTX | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| GCcPLAN-INT | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| GCcPLAN-METH | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCcEVAL-PROD | 3 | 4 | 4 | 10 | 10 | 5 | 9 | 0 | 5 | 5 | 2 | 0 | 2 | 3 |
| GCcEVAL-PROC | 6 | 2 | 3 | 8 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| GCcREF-INFE | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCcREF-PLAN | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GCcINT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Conduites de gestion** | | | | | | | | | | | | | | |
| GCgCOND | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Tableau 17.** Acquisition des habiletés pédagogiques: score à la leçon-témoin (LT) et à la leçon d'intégration (LI), gain brut (LI-LT) et gain pondéré (LI-LT/135-LT)

| Sujet | Leçon témoin | Leçon intégration | Gain brut | Gain pondéré |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 22 | 44 | 22 | .19 |
| 2 | 32 | 70 | 38 | .37 |
| 3 | 42 | 61 | 19 | .37 |
| 4 | 48 | 67 | 19 | .22 |
| 5 | 46 | 68 | 22 | .25 |
| 6 | 37 | 69 | 32 | .33 |
| 7 | 71 | 87 | 16 | .25 |
| 8 | 53 | 48 | -5 | -.06 |
| 9 | leçon-témoin effacée | | | |
| 10 | 33 | 54 | 21 | .21 |
| 11 | 45 | 73 | 28 | .31 |
| 12 | 34 | 50 | 16 | .16 |
| 13 | 71 | 68 | -3 | -.05 |
| 14 | 37 | 102 | 65 | .66 |
| 15 | 53 | 80 | 27 | .33 |
| 16 | 73 | 90 | 17 | .27 |
| 17 | 47 | 62 | 15 | .17 |
| 18 | 47 | 61 | 14 | .16 |
| 19 | 35 | 56 | 21 | .21 |
| 20 | 40 | 82 | 42 | .44 |
| 21 | 45 | 82 | 37 | .41 |
| 22 | 43 | 84 | 41 | .45 |
| 23 | 33 | 54 | 21 | .21 |
| 24 | 41 | 48 | 7 | .07 |
| 25 | 72 | 101 | 29 | .46 |
| 26 | leçon-témoin effacée | | | |
| 27 | 35 | 82 | 47 | .47 |
| 28 | 48 | 64 | 16 | .18 |
| 29 | 36 | 51 | 15 | .15 |
| 30 | 46 | 76 | 30 | .34 |

**Tableau 18.** Apprentissage expérientiel: fréquences d'attitudes et de conduites pour les étapes et la gestion de l'apprentissage pour chacun des sujets

| Sujet | EC | OR | CA | EA | TOT | GA | TOTG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | 45 | 2 | 0 | 52 | 17 | 69 |
| 2 | 6 | 186 | 1 | 0 | 193 | 11 | 204 |
| 3 | 6 | 64 | 5 | 0 | 75 | 15 | 90 |
| 4 | 6 | 83 | 1 | 0 | 90 | 8 | 98 |
| 5 | 6 | 6 | 0 | 0 | 12 | 0 | 12 |
| 6 | 5 | 50 | 0 | 0 | 55 | 4 | 59 |
| 7 | 3 | 43 | 0 | 0 | 46 | 10 | 56 |
| 8 | 5 | 49 | 0 | 0 | 54 | 4 | 58 |
| 10 | 4 | 72 | 0 | 0 | 76 | 3 | 79 |
| 11 | 5 | 51 | 10 | 0 | 66 | 13 | 79 |
| 12 | 5 | 52 | 1 | 0 | 58 | 2 | 60 |
| 13 | 5 | 58 | 14 | 1 | 78 | 41 | 119 |
| 14 | 5 | 235 | 8 | 2 | 250 | 25 | 275 |
| 15 | 5 | 43 | 4 | 0 | 52 | 16 | 68 |
| 16 | 5 | 59 | 0 | 0 | 64 | 10 | 74 |
| 17 | 5 | 114 | 2 | 0 | 121 | 9 | 130 |
| 18 | 4 | 68 | 1 | 0 | 73 | 10 | 83 |
| 19 | 5 | 80 | 0 | 0 | 85 | 21 | 106 |
| 20 | 5 | 62 | 2 | 0 | 69 | 20 | 89 |
| 21 | 5 | 108 | 12 | 0 | 125 | 11 | 136 |
| 22 | 6 | 77 | 2 | 0 | 85 | 16 | 101 |
| 23 | 5 | 59 | 0 | 0 | 64 | 1 | 65 |
| 24 | 5 | 44 | 1 | 0 | 50 | 6 | 56 |
| 25 | 5 | 106 | 5 | 0 | 116 | 11 | 127 |
| 27 | 5 | 58 | 0 | 0 | 63 | 4 | 67 |
| 28 | 5 | 59 | 0 | 0 | 64 | 3 | 67 |
| 29 | 5 | 60 | 0 | 0 | 65 | 6 | 71 |
| 30 | 3 | 52 | 0 | 0 | 55 | 6 | 61 |

TOT = EC+OR+CA+EA  TOTG = TOT+GA

APPENDICE 2

Grille d'analyse des attitudes, des conduites cognitives et des conduites de gestion dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

# APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL
# ATTITUDES ET CONDUITES
# CODES ET DÉFINITIONS

Jacques Chevrier et Benoit Charbonneau

Université du Québec à Hull

GESTION DU CYCLE D'APPRENTISSAGE

ATTITUDES COGNITIVES

Volonté d'apprendre
GCaVAPP

Désir de s'approprier l'objet d'apprentissage poussant l'apprenant à chercher les occasions de s'en approcher.

Volonté de gérer son apprentissage
GCaVGAPP

Désir de prendre en charge son apprentissage.

Être exigeant dans son fonctionnement cognitif
GCaEXIG

Utiliser des critères et des standards rigoureux pour décider des attitudes et des conduites d'apprentissage à adopter.

Ouverture affective à l'apprentissage
GCaOUVAFF

Attitude de réceptivité affective se caractérisant par un goût du risque et un sentiment de sécurité face à des éléments menaçants comme la possibilité de vivre un échec, d'être jugé négativement, etc., et cela, dans chacune des étapes du cycle, c'est-à-dire face à une nouvelle expérience, à l'égard de l'observation réfléchie, de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active.

Ouverture cognitive à l'apprentissage
GCaOUVCOG

Attitude de réceptivité cognitive se caractérisant par une indépendance à l'égard des savoirs personnels provenant d'expériences antérieures ou de sources externes d'informations (lectures, cours, conseils, directives, etc.) et une disposition à remettre en question et/ou changer sa manière de concevoir la réalité, et cela dans chacune des étapes du cycle d'apprentissage.

CONDUITES COGNITIVES

Analyser le contexte d'apprentissage
GCoCONTX

Prendre conscience et/ou identifier des facteurs dont on doit tenir compte dans la planification de l'apprentissage, tant du point de vue personnel, comme les besoins et les savoir-faire nécessaires autres que ceux visés par les conduites cognitives qui relèvent de la gestion), qu'environnemental comme le contenu à apprendre, le matériel et le temps disponibles, les contraintes, etc.

Planifier son apprentissage
GCoPLAN

Se donner une intention d'apprentissage
GCoPLAN-INT

Nommer l'objet d'apprentissage et expliciter l'intention d'apprendre; à la limite, peut être formulé sous forme d'objectif d'apprentissage.

Préciser la méthodologie d'apprentissage
GCoPLAN-METH

Nommer et/ou décrire les moyens, les outils, la manière, la démarche, etc. pour apprendre.

| | |
|---|---|
| Prévoir les mécanismes d'évaluation<br>GCcPLAN-EVAL | Nommer et/ou décrire les moyens que l'on compte utiliser et/ou la manière de les utiliser pour juger les apprentissages effectués. |
| Réguler le passage d'une étape à l'autre (d'un cycle à l'autre)<br>GCcPASS | Prise de conscience et prises de décision concernant le passage d'une étape à une autre (EC, OR, CA, EA) ou d'un cycle à un autre. |
| Maintenir l'intention (l'objectif) d'apprentissage<br>GCcINT | Agir de manière à se rapprocher de l'objectif d'apprentissage, et cela, dans chacune des étapes du cycle d'apprentissage. |
| Evaluer son apprentissage<br>GCcEVAL | |
| Evaluer le produit de l'apprentissage<br>GCcEVAL-PROD | Analyser et/ou porter un jugement sur ce qui a été appris (ou non appris) ainsi que sur les effets de l'apprentissage, y inclus les effets (l'effets sur la motivation (renforcement, attitude, etc.) et sur l'image-de-soi (sentiment de compétence, etc.) principalement en rapport avec l'intention d'apprentissage (et non celle d'action). |
| Evaluer le processus d'apprentissage<br>GCcEVAL-PROC | Analyser et/ou porter un jugement sur la démarche utilisée pour apprendre (la méthodologie d'apprentissage, les personnes ressources, les mécanismes d'évaluation, les décisions prises en cours de route, etc.). |
| Réfléchir sur son apprentissage et la gestion de son apprentissage<br>GCcREF | |
| Formuler une inférence<br>GCcREF-INFE | Formuler un énoncé à partir de diverses observations et/ou inférences admises pour vraies et portant sur la gestion du cycle. |
| Articuler un raisonnement formel<br>GCcREF-RAIS | «Raisonner, c'est combiner, enchaîner des énoncés pour arriver, partant d'un point de départ, constats de faits ou énoncés «acceptés», à des conclusions qui peuvent être posées sans recours à de nouveaux constats.» (Oléron, 1972, p.107) |
| S'informer<br>GCcINFO | Utiliser des sources externes d'informations pour réaliser les conduites propres à cette phase. |
| Enregistrer en mémoire les décisions<br>GCcMEM | Utiliser des moyens mnémotechniques pour retenir les décisions afin de pouvoir les rappeler au cours de l'apprentissage. |
| Formuler une intention d'apprentissage suite à l'expérience<br>GCcREF-PLAS | formuler, suite à l'expérience, un énoncé référant à ce qui doit (devrait ou devra) être fait, peut (pourra ou pourrait) être fait, sera ou serait fait dans le futur, par rapport à un cadre de référence (modèle, etc.) pris pour acquis (sans que ce dernier ne soit remis en question comme dans l'expérimentation active) et en référence à l'apprentissage. |

CONDUITES DE GESTION POUR LA GESTION DU CYCLE

| | |
|---|---|
| Contrôle des attitudes cognitives<br>GCgATT | Prise de conscience, réflexion et régulation des attitudes propres à la gestion du cycle. |
| Contrôle des conduites cognitives<br>GCgCOND | Prise de conscience, réflexion et régulation des conduites propres à la gestion du cycle. |

EXPÉRIENCE CONCRÈTE

ATTITUDES COGNITIVES

Volonté de s'impliquer activement dans l'expérience concrète
ECaVIMPL

Volonté de s'exposer pleinement, de s'immerger activement et de se prendre en charge dans l'expérience concrète.

CONDUITES COGNITIVES

Agir
ECcAGIR

Agir implique la transformation (ou série de transformations) autorégulée d'un objet (état initial/ situation de départ) en un produit (état subséquent différent, terminal/ situation d'arrivée) grâce à une action ou une série d'actions.

Analyser la situation avant l'action ou le contexte de l'action
ECcAGIR-CONTX

Prendre conscience et/ou identifier des éléments de la situation à prendre en considération lors de la planification et/ou de la réalisation de l'action.

Planifier l'action
ECcAGIR-PLAN

Préparer la ou les actions à réaliser dans l'expérience concrète: se donner une intention d'action, préciser la manière de réaliser l'action, prévoir la manière d'évaluer l'action.

Réaliser l'action
ECcAGIR-REAL

Effectuer l'action ou la série d'actions requises par la tâche, avec ou sans les instructions.

Évaluer le résultat de l'action
ECcAGIR-EVAL

Analyser et/ou porter un jugement sur les effets et conséquences immédiates de l'action.

Établir et maintenir le contact
ECcCONT

Action d'établir et de maintenir durant toute l'expérience un contact avec la situation, permettant ainsi de capter toute information pertinente.

Maintenir une attention soutenue durant le temps requis
ECcCONT-ATT

Garder un niveau optimal de vigilance, c'est-à-dire suffisamment élevé durant toute l'expérience.

Adapter la forme d'exploration aux exigences de la tâche
ECcCONT-EXPLO

Utiliser la forme d'exploration (divergente vs convergente, exhaustive vs partielle, séquentielle vs parallèle) la plus appropriée dans le contexte de la tâche.

Sélectionner les informations pertinentes et nécessaires
ECcCONT-SEL

Choisir et conserver les éléments pertinents de l'expérience pour réaliser l'action et l'apprentissage.

Percevoir
ECcPERC

Identifier (nommer) des éléments (repérés, entendus, touchés, vus).

| | |
|---|---|
| Ressentir<br>ECcRESS | Vivre pleinement les sentiments et les émotions suscités par l'expérience et les traiter (en prendre conscience, les clarifier, les réinvestir, les résoudre, les mettre de côté). |
| Réfléchir dans l'action<br>ECcREF | |
| Formuler une inférence<br>ECcREF-INFE | Formuler un énoncé relié à l'action et qui permet de pousser plus loin l'action. |
| Articuler un raisonnement formel<br>ECcREF-RAIS | «Raisonner, c'est combiner, enchaîner des énoncés pour arriver, partant d'un point de départ, constats de faits ou énoncés «acceptés», à des conclusions qui peuvent être posées sans recours à de nouveaux constats.» (Oléron, 1972, p.107) |
| S'informer<br>ECcINFO | Utiliser des sources externes d'informations pour réaliser les conduites propres à cette phase. |
| Enregistrer en mémoire le vécu de l'expérience<br>ECcMEM | Utiliser des moyens mnémotechniques pour retenir le vécu de l'expérience afin d'avoir des souvenirs de perception pour les étapes suivantes. |
| CONDUITES DE GESTION DE LA PHASE | |
| Contrôle des attitudes cognitives de la phase<br>ECgATT | Prise de conscience et régulation des attitudes cognitives propres à la phase (idéalement qui permettent de poursuivre l'expérience concrète et d'en augmenter l'efficacité). |
| Contrôle des conduites cognitives de la phase<br>ECgCOND | Prise de conscience et régulation des conduites cognitives propres à la phase (idéalement qui permettent de poursuivre l'expérience concrète et d'en augmenter l'efficacité). |

OBSERVATION RÉFLÉCHIE

ATTITUDES COGNITIVES

| | |
|---|---|
| Volonté d'objectiver l'expérience<br>ORaVOBJ | Volonté d'examiner et de décrire l'expérience, comme si elle était détachée de soi, de manière à en permettre l'étude objective. |
| Volonté de comprendre l'expérience<br>ORaVCOMPRD | Ressentir une exigence personnelle d'interpréter ou d'expliquer l'expérience. |
| Attitude critique vis-à-vis les observations et les réflexions<br>ORaCRIT | Disposition à questionner la validité externe (véracité, justesse) et la validité interne (cohérence) des observations et des réflexions énoncées en rapport avec l'expérience vécue. |
| Souci d'exactitude<br>ORaCRIT-EXAC | Volonté de rapporter fidèlement l'expérience telle que vécue et selon toutes ses dimensions, en utilisant des termes exacts. |
| Souci de cohérence<br>ORaCRIT-COH | Disposition à questionner la logique des relations entre les faits rapportés, entre les réflexions qu'elles suscitent ainsi qu'entre les faits et les réflexions. |
| Perception positive de ses insuffisances ou de ses erreurs<br>ORaERR | Disposition à considérer une insuffisance ou une erreur comme une source potentielle d'apprentissage. |

CONDUITES COGNITIVES

| | |
|---|---|
| Prendre le rôle d'observateur de l'expérience<br>ORcROLE | Sortir de l'expérience concrète pour adopter, par rapport à cette dernière, le point de vue d'un observateur. |
| Arrêter le flot du vécu<br>ORcROLE-FLOT | Suspendre mentalement, et parfois physiquement, le déroulement de l'expérience concrète. |
| Se détacher affectivement de l'expérience<br>ORcROLE-DET | Ne plus être sous l'emprise des émotions ressenties au cours de l'expérience concrète. |
| Adopter un point de vue différent face à l'expérience<br>ORcROLE-VUE | Prendre une perspective différente par rapport à l'expérience, par exemple pour en tirer le maximum d'informations, pour mieux comprendre. |
| Analyser l'expérience<br>ORcANAL | Identifier les éléments de l'expérience (y inclus ses effets) et les organiser de manière à pouvoir décrire le plus exactement possible l'expérience concrète et la comprendre. |
| Identifier et décrire des éléments de l'expérience<br>ORcANAL-ELEM | Identification et description d'éléments de l'expérience concrète sans que ceux-ci ne soient nécessairement reliés ou organisés. |

| | |
|---|---|
| Faire des liens entre des éléments ou patterns de l'expérience concrète<br>ORcANAL-LIEN | Mettre en relation certains éléments ou patterns, affectifs, cognitifs et/ou opératoires, de l'expérience concrète. |
| Identifier des régularités ou des patterns intra-expérience<br>ORcANAL-PAT | Identification et description d'éléments ou de relations perçus de manière régulière dans l'expérience concrète. |
| Reconstruire l'expérience<br>ORcANAL-REC | Organiser les éléments et les relations de manière à décrire, succinctement et avec justesse, l'expérience dans son ensemble; structurer en un tout cohérent l'ensemble des observations sur l'expérience concrète. |
| Evaluer l'expérience<br>ORcEVAL | Porter un jugement sur des éléments (ou l'ensemble) de l'expérience ainsi que sur les effets de l'expérience, y inclus les effets affectifs sur la motivation (renforcement, attitude, etc.) et sur l'image-de-soi (sentiment de compétence, etc.) principalement en rapport avec l'intention d'action et non celle d'apprentissage. |
| Interpréter ou expliquer l'expérience<br>ORcINTRP | L'interprétation ou l'explication consiste à rendre compte - donner du sens ou rendre plus clair - de ce qui s'est passé dans l'expérience en établissant des liens de nécessité entre des éléments de l'expérience. |
| Comparer l'expérience actuelle à d'autres expériences<br>ORcCOMP | Identifier des ressemblances et des différences entre des expériences concrètes de même nature de manière à pouvoir, le cas échéant, dégager des régularités au niveau des observations et/ou des réflexions. |
| Comparer l'expérience actuelle à une ou des expériences personnelles antérieures<br>ORcCOMP-PERS | |
| Comparer l'expérience actuelle à une ou des expériences vécues et rapportées par d'autres<br>ORcCOMP-AUTR | |
| Identifier des régularités et des patterns inter-expériences<br>ORcCOMP-REG PAT | Prendre conscience que les ressemblances et/ou les différences se retrouvent dans au moins deux expériences (personnelles ou celles des autres) et forment un pattern (stabilité, évolution, etc.). |
| Réfléchir sur l'expérience<br>ORcMEF | |

| | |
|---|---|
| Formuler une inférence<br>ORcREF-INFE | Formuler un énoncé basé sur des observations et/ou des réflexions et qui permet de pousser plus loin le traitement cognitif de l'expérience (par exemple: ce que la personne aurait pu faire dans l'action). |
| Articuler un raisonnement formel<br>ORcREF-RAIS | «Raisonner, c'est combiner, enchaîner des énoncés pour arriver, partant d'un point de départ, constats de faits ou énoncés «acceptés», à des conclusions qui peuvent être posées sans recours à de nouveaux constats.» (Oléron, 1972, p.107) |
| S'informer<br>ORcINFO | Utiliser des sources d'information externes pour réaliser les conduites propres à cette phase |
| Enregistrer en mémoire les observations et les réflexions<br>ORcMEM | Utiliser des moyens mnémotechniques pour retenir les observations et les réflexions afin de pouvoir les rappeler lors des étapes subséquentes. |

CONDUITES DE GESTION DE LA PHASE

| | |
|---|---|
| Contrôle des attitudes cognitives de la phase<br>ORgATT | Prise de conscience et régulation des attitudes cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre l'observation réfléchie et d'en augmenter l'efficacité) |
| Contrôle des conduites cognitives de la phase<br>ORgCOND | Prise de conscience et régulation des conduites cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre l'observation réfléchie et d'en augmenter l'efficacité). |
| Vérifier les observations et les réflexions<br>ORgCOND-VER | Examiner la véracité et la justesse des observations énoncées (éléments et relations) par rapport à l'expérience vécue. |

| | |
|---|---|
| Formuler une intention d'action suite à l'expérience<br>ORcREF-PLAN | Formuler un énoncé référant à ce qui doit (devrait ou devra) être fait, peut (pourra ou pourrait) être fait, sera ou serait fait dans le futur, la manière de le faire, par rapport à un cadre de référence (modèle, etc.) pris pour acquis (sans que ce dernier ne soit remis en question comme dans l'expérimentation active) et en référence à l'action réalisée dans l'expérience. |

## CONCEPTUALISATION ABSTRAITE

### ATTITUDES COGNITIVES

**Volonté de généraliser**
CAaVGEN

Volonté de «se dégager de la diversité des expériences particulières et de se guider sur des régularités qui se retrouvent dans celles-ci, qui sont, par conséquent, générales» (Oléron, 1972, p.52)

**Volonté de comprendre le réel**
CAaVCOMPRD

Volonté de se donner des explications et des interprétations qui vont au-delà des expériences particulières (en d'autres mots, d'expliquer et d'interpréter un phénomène appartenant au réel).

**Volonté d'intégrer ses connaissances**
CAaVINTG

Volonté d'incorporer les nouvelles conceptualisations dans un ensemble cohérent en relation avec la structure cognitive.

**Attitude critique vis-à-vis ses conceptualisations**
CAaCRIT

Disposition à remettre en question la validité externe (véracité, justesse) et la validité interne (cohérence) des conceptualisations (et les observations sous-jacentes).

- **Souci d'exactitude**
  CAaCRIT-EXAC

  Volonté de respecter les observations énoncées à partir de l'expérience (ou des expériences).

- **Souci de cohérence**
  CAaCRIT-COH

  Disposition à questionner la logique des relations entre les conceptualisations.

### CONDUITES COGNITIVES

**Abstraire**
CAcABS

«Dégager d'un ensemble complexe de données certaines d'entre elles auxquelles le sujet va réagir d'une manière élective en négligeant les autres.» (Oléron, 1972, p.47)

- **Formuler une conceptualisation**
  CAcABS-CONC

  Enoncer une expression (un mot ou plusieurs mots) référant à un particulier ou un concept, ou un énoncé référant à une relation (principe, règle, etc.), un opérateur ou une structure (ou système).

- **Faire des liens entre des conceptualisations en cours d'élaboration**
  CAcABS-LIEN

**Interpréter ou expliquer un phénomène**
CAcINTPF

Elaboration d'une structure relationnelles visant à donner du sens ou à rendre plus clair un phénomène extrait d'une ou de plusieurs expériences en établissant des liens de nécessité entre des conceptualisations.

**Comparer la conceptualisation actuelle avec d'autres conceptualisations**
CAcCOMP

Examiner les rapports de ressemblances et de différences entre des conceptualisations.

Comparer la conceptualisation actuelle à une ou des conceptualisations personnelles antérieures.
CAcCOMP-PERS

Comparer la conceptualisation actuelle à une ou des conceptualisations rapportées par d'autres.
CAcCOMP-AUTR

Identifier des régularités ou des patterns.
CAcCOMP-PAT

Identifier des régularités entre les conceptualisations en cours d'élaboration et celles personnelles antérieures ou/et celles rapportées par d'autres.

Réfléchir sur les conceptualisations
CAcREF

Formuler une inférence
CAcREF-INFE

Articuler un raisonnement formel
CAcREF-RAIS

Formuler un énoncé basé sur des observations, des réflexions et des conceptualisations.

«Raisonner, c'est combiner, enchaîner des énoncés pour arriver, partant d'un point de départ, constats de faits ou énoncés «acceptés», à des conclusions qui peuvent être posées sans recours à de nouveaux constats » (Oléron, 1972, p.107)

S'informer
CAcINFO

Utiliser des sources externes d'information pour réaliser les conduites propres à cette phase

Enregistrer en mémoire les conceptualisations (mémoire sémantique)
CAcMEM

Utiliser des moyens mnémotechniques pour retenir les élaborations conceptuelles (modifications ou constructions) afin de pouvoir les rappeler lors des étapes subséquentes et dans d'autres apprentissages

CONDUITES DE GESTION DE LA PHASE

Contrôle des attitudes cognitives de la phase
CApATT

Prise de conscience et régulation des attitudes cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre la conceptualisation abstraite et d'en augmenter l'efficacité).

Contrôle des conduites cognitives de la phase
CApCOND

Prise de conscience et régulation des conduites cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre la conceptualisation abstraite et d'en augmenter l'efficacité).

Vérifier théoriquement ses conceptualisations abstraites
CApCOND-VER

## EXPÉRIMENTATION ACTIVE

### ATTITUDES COGNITIVES

Volonté d'éprouver ses conceptualisations (ou ses observations) dans la réalité
EAaVEPR

Volonté d'intégrer ses connaissances
EAaVINTG — Volonté d'incorporer les nouvelles observations et/ou conceptualisations dans un ensemble cohérent en relation avec la structure cognitive.

Attitude critique dans l'expérimentation active
EAaCRIT — Disposition à remettre en question les décisions prises au cours de l'expérimentation.

- Souci d'exactitude
  EAaCRIT-EXAC — Volonté de respecter les conceptualisations énoncées à l'étape précédente et la logique de l'expérimentation.
- Souci de cohérence
  EAaCRIT-COH — Disposition à questionner la logique des relations entre les conceptualisations, les implications et les attentes.

### CONDUITES COGNITIVES

Formuler une implication (pratique ou théorique) à vérifier
EAcFORIMPL — Formuler un ou des énoncés décrivant ce qui devrait être, se produire, être fait, être modifié, en rapport avec des observations réfléchies ou des conceptualisations abstraites des phases précédentes avec l'intention de le ou les vérifier.

- Formuler une implication pratique à vérifier
  EAcFORIMPL-PRAT
- Formuler une implication théorique à vérifier
  EAcFORIMPL-THEO

Éprouver l'implication (pratique ou théorique)
EAcEXPR — Expérimenter ou mettre à l'essai les implications formulées.

- Prévoir une expérimentation (nouvelle expérience) ou une observation
  EAcEXPR-PLAN — Décrire le plus précisément possible la situation et l'action (la série d'actions) à réaliser ou à observer pour éprouver l'implication théorique ou pratique.
- Anticiper les résultats
  EAcEXPR-ANT

Etablir des critères de vérification
EAcEXPR-CRIT

Réaliser l'expérimentation ou y participer
EAcEXPR-REAL

Evaluer les résultats obtenus
EAcEXPR-EVAL

Porter un jugement sur les résultats obtenus en regard de ceux anticipés (prédits ou attendus) de manière à confirmer ou infirmer les prédictions.

Tirer des conclusions sur l'expérimentation
EAcCONCL

Réfléchir sur les implications, l'expérimentation et les conceptualisations
EAcREF

Formuler une inférence
EAcREF-INFE

Formuler un énoncé basé sur des observations, des réflexions, des implications, l'expérimentation et des conceptualisations.

Articuler un raisonnement formel
EAcREF-RAIS

«Raisonner, c'est combiner, enchaîner des énoncés pour arriver, partant d'un point de départ, constaté de faits ou énoncés «acceptés», à des conclusions qui peuvent être posées sans recours à de nouveaux constats » (Piaget, 1972, p.107)

S'informer
EAcINFO

Utiliser des sources externes d'information pour réaliser les conduites propres à cette phase.

Enregistrer en mémoire des éléments de l'expérimentation active
EAcMEM

Utiliser des moyens mnémotechniques pour retenir les implications, les observations, les conceptualisations et/ou les conclusions pour rappel ultérieur

CONDUITES DE GESTION DE LA PHASE

Contrôle des attitudes cognitives de la phase
EAgATT

Prise de conscience et régulation des attitudes cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre l'expérimentation active et d'en augmenter l'efficacité).

Contrôle des conduites cognitives de la phase
EAgCOND

Prise de conscience et régulation des conduites cognitives propres à la phase (et qui idéalement permettent de poursuivre l'expérimentation active et d'en augmenter l'efficacité).

# APPENDICE I

Exemples des attitudes et des conduites manifestées dans les journaux de bord

| CODE | Extraits d'enonces du journal de bord illustrant les attitudes et les conduites manifestees par l'ensemble des sujets.) |
|---|---|
| GCaOUVAFF: | Il est a la fois nom et adjectif: imaginaire et reel, merveille et sensationnel ! (S13,#2) Comme le papillon il est synonyme de voyages et de decouvertes, de risques et d'intrigues. (S13,#3) |
| GCaOUVCOG: | Je ne comprenais pas beaucoup ce que le cours pouvais m'apporter, car j'enseignais deja (S18,#80) (exemple de fermeture cognitive) |
| GCgCONTX: | Je suis tres consciente du fait que je manque enormement d'assurance lorsque je suis confrontee a un nouveau groupe (S13,#12) (ecrit avant de se donner un objectif d'apprentissage) |
| GCgPLAN-INT: | Etre capable de prendre sans me sentir mal les critiques positives. (S18,#2)<br>Etre capable lors d'un enseignement de respecter le temps prevu. (S18,#3) |
| GCgPLAN-METH: | Dans les pages qui succederont, vous pourrez y trouver des commentaires sur les experiences que je ferai lors de mes presentations en classe.(S20#1)<br>Celles-ci seront composees des critiques que je recevrai des etudiants (es) ainsi que les solutions que je pourrai y apporter. (S20#2)<br>C'est de cette maniere que je prevois construire mon journal de bord.(S20,#3) |
| GCgEVAL-PROD: | car, je manie beaucoup mieux les questions, les pauses ce qui rend mon enseignement moins charge. (S16,#81) |
| GCgEVAL-PROC: | Quoi qu'il en soit, le stage I constitue un moyen sûr quant à la recherche d'une dynamique personnelle de l'enseignement. (S15,#70) |
| GCgREF-INFE: | J'aurai la chance de m'ameliorer dans la reprise, j'espere. (S19#32) |

| CODE | Extraits d'énonces du journal de bord illustrant les attitudes et les conduites manifestees par l'ensemble des sujets.) |
|---|---|
| | d'imager et de poetiser l'aventure palpitante que j'ai vecue. (S13,#90) |
| ORcINTRP: | Chaque pause pratiquee suite aux questions a permis aux etudiants d'elaborer sa reponse. (S11,#59) |
| ORcEVAL: | Mes questions sont claires, mais j'ajoute des mots avant ou apres ma question ce qui peut en meler plusieurs. (S12,#24) |
| ORcCOMP-PERS: | On dirait que j'ai ete plus rapide que la derniere fois. (S17,#59) |
| ORcCOMP-AUTR: | Les commentaires subsequents a ma presentation ont ete tous positifs et l'impact du debut (musique, lumiere, porte qui s'ouvre) a ete reussi et bien apprecie des eleves. (S15,#26) |
| ORcCOMP-PAT: | (Je me suis rendue compte que mon intensite pouvait, quelques fois, me jouer des tours. ORcINTRP)<br>C'est-a-dire que je pouvais: soit passer a côte de choses importantes, soit manquer d'enthousiasme je manquais de cette fameuse intensite et alors me sentir videe. (S13,#61) |
| ORcREF-INFE: | Je devrais être plus attentive aux reponses (S17,#74)<br>Je devrais aussi designer les personnes les plus timides (S17,#75) |
| ORcREF-PLAN: | J'arriverai avec des cartons pour chacune de mes questions donnant une idee des reponses attendues. (S18,#42) |
| ORgCOND: | Je vous avoue bien sincerement que je ne pourrais vous repetez mots a mots les choses que j'ai dites ou que j'ai faites lors de mes presentations. (S13,#37) |
| ORgCOND-VER: | En visionnant ma cassette, je me suis aperçu que c'etait bien vrai. (S20,#13) |

| CODE | Extraits d'enonces du journal de bord illustrant les attitudes et les conduites manifestees par l'ensemble des sujets.) |
|---|---|
| | **CONCEPTUALISATION ABSTRAITE (CA)** |
| CAcABS-CONC: | Tout professeur consciencieux devrait varier les stimuli pour que les eleves restent "brancher". (S11,#61) |
| | Je vois l'utilite du preambule et des supports visuels. (avant je voyais ça un peu comme un instrument de distraction). (S20,#92) |
| CAcABS-LIEN: | Si l'eleve a bien compris le sens de mes questions il en arrivera par lui-meme a trouver les reponses. Car une formulation claire des questions va l'aider a donner des reponses de qualite. (S21 #62,#63) |
| CAcABS-INTEP: | Le fait qu'un l'eleve a reçu toute l'information necessaire avant une leçon, permet qu'il ait la possibilite d'appliquer des connaissances reçues. (S21,#64) |
| CAcREP-INPE: | Mais il y a quand meme moyen d'arriver a ses fins sans trop d'ambition et surtout lorsqu'il ne s'agit que d'une presentation parmi tant d'autres dans l'univers de l'enseignement. (S17 #32) |
| | **EXPERIMENTATION ACTIVE** |
| EAaVERP: | Donc il est important pour moi de verifier l'exactitude de mes perceptions.(S13,#33) |
| EAcFORMIMPL-PRAT: | Reajustement pour le prochain cours dans ce groupe: Parler plus lentement, prendre des pauses, designer les eleves. (S6,#50) |
| | **GESTION DE L'APPRENTISSAGE** |
| GCaVAPP: | Ce document represente pour moi beaucoup plus qu'un simple journal de bord, il est le debut d'une aventure au coeur de mes emotions. (S13,#1) |
| GCaVGAPP: | Le goût d'apprendre de nouvelles methodes ou moyens [d'apprentissage] me passionne. (S11,#2) |
| GCaEXIG: | Par contre, comme j'aime la perfection il me reste du chemin a faire (S3,#14) |

| CODE | Extraits d'enonces du journal de bord illustrant les attitudes et les conduites manifestees par l'ensemble des sujets.) |
|---|---|
| | EXPERIENCE CONCRETE |
| ECcAGIR-PLAN | [Planification detaillee de la leçon] |
| | OBSERVATION REFLECHIE |
| ORcROLE: | La reprise de cette habilete m'a permis de me regarder sous un autre angle, avec une autre paire d'yeux. (S13.#55) |
| ORcROLE-DET: | On dirait que je pars en orbite lorsque je m'adresse aux eleves. (S13.#37)<br>(exemple de difficulte a se detacher affectivement) |
| ORcANAL-ELEM: | Je voulais parler de tout ce que j'avais vecu en Republique Dominicaine (S20.#83) |
| ORcANA-LIEN: | J'ai tellement ete rapide que j'ai change des mots cles dans mes phrases. (S20.#32) |
| ORcANAL-PAT: | J'ai remarque un fait interessant lors du visionnement : je me suis rapproche du groupe a toutes les fois que je posais une question. (S2 #203) |
| ORcANAL-REC: | C'est en gros ce que j'ai vecu tout au long de cette session. #84<br>Je me suis laisse bercer par l'insolite, me suis laisse porter au gre des vents et j'ai navigue a travers les merveilles de mere nature. #85<br>Mon bateau a tantôt accoste au quai de la peur, de la dependance, de la nervosite, de l'intensite et bien sur de l'inconnu. #86<br>Au tout debut, j'etais une ile perdue au beau milieu des Caraibes, entouree de plusieurs autres iles habitees de merveilles insoupçonnees. #87<br>Je me suis fait chasseur de perles precieuses et j'ai decouvert d'innombrables tresors portant tous un nom: T..... M.... et bien d'autres encore #88<br>À travers mon periple, j'ai aussi rencontre J. #89<br>Je ne la connaissais sous tous ses aspects, j'ai ete agreablement surprise de refaire sa connaissance. Ce court preambule me permet |

APPENDICE 4

Grille d'évaluation des habiletés pédagogiques
Consigne pour les juges

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

## GRILLE D'EVALUATION DES COMPORTEMENTS INDICATEURS DES HABILETES PEDAGOGIQUES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. SENSIBILISATION** (échauffement et préambule) | | | | | |
| Comportements indicateurs: La(le) stagiaire | | | | | |
| 1.1 Prend contact avec la classe avant d'aborder le sujet du cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2 Obtient rapidememt l'attention des élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3 Vérifie les connaissances préalables nécessaires à la leçon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4 Annonce clairement ce qu'elle (il) va faire (objectifs de la leçon) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5 Définit les termes nouveaux ou techniques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.6 Donne des directives claires (démarche à suivre) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2. VARIATIONS DES STIMULI** | | | | | |
| 2.1 Change de ton ou de rythme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2 Fait des gestes (il s'agit de gestes volontaires et non de tics) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3 Fait des pauses durant son exposé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4 Utilise le tableau d'une façon claire et organisée | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2.5 Utilise divers objets et instruments pour accompagner le contenu théorique 1 2 3 4 5

2.6 Favorise divers types d'interactions

2.6.1 Interaction maître-groupe 1 2 3 4 5
2.6.2 Interaction maître-élève 1 2 3 4 5
2.6.3 Interaction élève-maître 1 2 3 4 5
2.6.4 Interaction élève-élève 1 2 3 4 5

3. ART DE POSER DES QUESTIONS

3.1 Pose des questions claires, précises et concises, ne contenant qu'une seule idée 1 2 3 4 5

3.2 Interroge les élèves pour obtenir une réponse autre que oui et/ou non 1 2 3 4 5

3.3 Encourage les élèves à développer leurs réponses 1 2 3 4 5

3.4 Pose des questions pertinentes à la leçon enseignée 1 2 3 4 5

3.5 Fait des pauses (10 sec. env.) avant de demander à un étudiant de répondre 1 2 3 4 5

3.6 Accepte les différentes contributions (réponses) des élèves 1 2 3 4 5

4. RENFORCEMENT

4.1 Prodigue des paroles d'encouragement 1 2 3 4 5

4.2 Saisit les occasions pour le renforcement positif 1 2 3 4 5

4.3 Varie les types de renforcements positifs (verbal et gestuel) 1 2 3 4 5

4.4 Utilise les apports des élèves 1 2 3 4 5

4.5 Est attentive et encourage l'élève qui répond 1 2 3 4 5

4.6 Souligne les points pertinents d'une intervention ou s'y réfère plus tard 1 2 3 4 5

5. CLOTURE

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5.1 Fait le lien de la matière avec d'autres matières connexes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.2 Fait une synthèse ou un résumé après une partie importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.3 Fait le lien avec points précédents (dans la même leçon) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.4 Répète les points à retenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.5 Demande à un ou plusieurs élèves de faire la synthèse de la leçon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.6 Donne un exercice d'application | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

TD/FR

01.12.87

APPENDICE 5

Matériel relié au journal de bord

## EVALUATION DES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT

Vous trouverez sur la cassette video des sequences d'enseignement de dix apprenants(es)-enseignants(es). Chaque apprenant(e)-enseignant(e) presente deux sequences d'enseignement d'une duree d'environ dix minutes chacune.

La premiere sequence correspond à la leçon-temoin, la deuxieme constitue la leçon d'integration. Pour faciliter le reperage des sequences d'enseignement correspondant aux grilles d'evaluation celles-ci sont accompagnees d'une feuille indiquant le theme commun des deux micro-leçons enregistrees. Le chiffre qui se trouve au debut de l'enonce du theme correspond au numero d'identification du journal de bord de l'apprenant(e). Les sequences ont ete enregistrees suivant un ordre au hasard.

PROCEDURE D'EVALUATION:

Pour l'evaluation, on vous demande de suivre les etapes suivantes:

1. Visionner les deux sequences pour chaque apprenant(e).
2. Revisionner le premiere sequence d'enseignement.
3. Donner une appreciation des comportements indicateurs des habiletes pedagogiquev a l'aide de la grille d'evaluation.
4. Revisionner la deuxieme sequence d'enseignement.
5. Donner une appreciation de cette sequence d'enseignement.
6. Refaire les etapes 1 a 5 pour chacune des apprenants(es).

# STRUCTURE DU

# LABORATOIRE DE MICRO-ENSEIGNEMENT

## STRUCTURE DU STAGE I

| STRUCTURE DU JOURNAL DE BORD (TEXTES) | ACTIVITES |
| --- | --- |
| Objectif(s) personnel(s) | Realisation de la leçon-temoin |
| Conception de l'enseignement | |
| Planification de la micro-leçon sur la Variation de stimuli | Realisation de la m.l. |
| Impressions post-leçon | Retroaction des paires (grilles d'observation)<br>Retroaction de la formatrice (grille d'observation)<br>Autoscopie |
| Bilan (retour sur la pratique des habiletes)<br>Description de la pratique<br>- Reactions et comportements du groupe<br>- Diagnostic final | |

Planification de la micro-leçon
Aisance a poser des questions
(Essai I )

Realisation de la m.l.

Impressions post-leçon

Retroaction des pairs(grilles)
Retroaction de la formatrice.
(grille)

Autoscopie

Bilan (retour sur la pratique
des habiletes)

- Description de la pratique
- Reactions et comportements du groupe
- Diagnostic final

Planification de la micro-leçon
Aisance a poser des
questions (Essai II)

Realisation de la m.l.

Impressions post-leçon

Evaluation sommative faite
par la formatrice (grille)

Autoscopie

Bilan (retour sur la pratique
des habiletes)

- Description de la pratique
- Reactions et comportements du groupe
- Diagnostic final

Planification de la micro-leçon
Preambule

Realisation de la m.l.

Impressions post-leçon

Retroaction des pairs
(grilles)
Retroaction de la formatrice.
(grille)

Autoscopie

Bilan (retour sur la pratique
des habiletes)

- Description de la pratique
- Reactions et comportements du groupe
- Diagnostic final

Planification de la micro-leçon
Leçon d'integration

Realisation de la m.l.

Evaluation sommative faite
par la formatrice (grille)

Autoscopie

Pas de bilan

Bilan des apprentissages

Comparaison de la leçon-temoin
et de la leeon d'integration

Objectif(s)personnels(retour)

Conception de l'enseignement (modifications)

Auto-evaluation

Documents et consignes correspondants aux differentes activites du micro-enseignement.

1. Consigne generale pour la redaction du journal de bord.

L'apprenante redigera un journal de bord sur son experience du micro-enseignement. Ce journal servira a consigner ses observations,ses reflexions,ses commentaires concernant la pratique des habiletes pedagogiques suivantes: variation de stimuli,aisance a poser des questions ( Essai I: Essai II. preambule .

2. Consigne pour l'objectif personnel demande lors de la premiere rencontre et recueilli apres l'autoscopie de la leçon-temoin:

Identifiez une ou deux habiletes pedagogiques que vous souhaiteriez ameliorer lors du laboratoire de micro-enseignement.

3. Consigne pour le texte sur la conception de l'enseignement de l'apprenante :

Dans un court texte (environ une page) mettez en evidence ce que veut dire pour vous "enseigner".

4. Consigne pour la preparation de la leçon-temoin:

Vous preparez une micro-leçon de dix minutes visant a nous faire faire un apprentissage. Cet apprentissage peut être de l'ordre du savoir-dire, du savoir-faire, du savoir-être.

a) Choisissez une sujet que vous maitrisez bien. Le sujet et le contenu de la leçcon peuvent faire partie du curriculum d'une des disciplines que vous aurez a enseigner: par exemple, en mathematique, faire construire une forme geometrique donnee ou encore un sujet d'interêt personnel,par exemple, la culture des bonsai.

b) Delimitez bien votre sujet pour vous permettre d'achever votre leçon dans le delai fixe.

c) Notez que le sujet choisi pour la leçon-temoin sera repris a la fin du cours lors de la leçon d'integration.

5. Description de la demarche pour la realisation de la micro-leçon

Consigne:

Suite a la presentation de l'habilete pedagogique par la formatrice, l'apprenante prepare une micro-leçon en respectant les etapes suivantes:

Etape 1: Planification de la micro-leçon

Consigne:

L'apprenante prepare un plan de leçon. Deux modeles sont proposes (voir Plan de leçon et Fiche de Stage). L'apprenante utilise celui avec lequel elle se sent le plus confortable. Ce plan doit contenir les elements suivants:

1.1 Objectif d'enseignement

1.2 Elements essentiels du contenu (le choix des contenus reste libre)

1.3 La (les) methode(s) pedagogique(s) utilisee(s)

1.4 L'(les) habilete(s) pedagogique(s) utilisee(s) pour atteindre l'objectif (de formation)

1.5 Les comportements que tu attends de la part des pairs

1.6 Le materiel didactique utilise

- Presentation de l'habilete pedagogique par le formatrice.

Les moyens utilises par la formatrice sont:

- Brefs exposes et demonstrations
- Discussions et seminaires

Les informations sur les habiletes pratiquees sont disponibles en bibliotheque. La stagiaire y trouve les notes de la formatrice ainsi que des references pour completer et\ou enrichir leurs connaissances.

Etape 2: Enregistrement de la micro-leçon en presence des pairs et de la formatrice.

Consigne:

L'apprenante presente la micro-leçon devant le groupe en respectant le delai fixe pour la pratique de l'habilete.
La leçon est enregistree sur bande magnetoscopique (VHS) par les techniciens du service audio-visuel de l'Universite.

Etape 3 : Retroaction par l'apprenante,les pairs et la formatrice.

Retroaction (activites)

L'objet de la retroaction (vise l'amelioration et non le jugement) ainsi que la demarche utilisee sont clairement precisees des la premiere rencontre. Le nombre de stagiaires et les horaires charges demandent une organisation et une gestion tres stricte de l'emploi du temps en salle de classe. Aussi pour contrer ces difficultes et pour eviter la redondance que pourrait representer les commentaires de l'ensemble du groupe (16 stagiaire), la periode de retroaction s'organise comme suit:

1. Pour chaque micro-leçon on fait appel a deux stagiaires differentes pour donner la retroaction .

2. A l'aide de la grille fournie par la formatrice

   - elles observent la pratique de l'habilete
   - elles qualifient cette pratique

3. Suite aux premieres impressions communiquees par l'apprenante, les deux observatrices (stagiaires) communiquent verbalement les principales remarques enregistrees sur la grille.Celles-ci sont ensuite remises a l'apprenante.

4. La formatrice complete verbalement la retroaction et remet aussi la grille d'observation completee.

Consigne: (retroaction)

Immediatement apres la presentation de la micro-leçon, l'apprenante aura a communiquer par ecrit et oralement ses premieres impressions sur la leçon donnee. Ensuite deux membres du groupe (choix spontane) feront part de leurs commentaires.La formatrice completera la retroaction.

Etape 4 Visionnement et analyse de l'enregistrement

Consigne:

Suite au visionnement de la micro-leçon l'apprenante fait une analyse individuelle de la pratique de l'habilete. Elle est invitee a utiliser les suggestions des pairs et de la formatrice relatives a cette pratique. Le document "pratique de l'habilete" est utilise pour rapporter les commentaires.

Ce document comprend:

une description de l'habilete pedagogique

des observations sur les reactions du groupe et/ou l'impact de la pratique sur le groupe-classe.

un diagnostic final comprenant les ameliorations a apporter.

Ce document est remis a la formatrice une premiere fois suite a la pratique de l'habilete Variation de stimuli. Par la suite, la remise du bilan demeure facultative.

Cette demarche est repetee pour la pratique de chacune des habiletes.

6. Evaluation des apprentissages

Les micro-leçons qui portent sur la pratique des habiletes suivantes:

- Variation des stimuli
- Aisance a poser des questions (Essai I)
- Preambule

sont l'objet d'une evaluation formative.

Les micro-leçons sur la pratique Aisance a poser des questions II et la leçon d'integration sont l'objet d'une evaluation sommative.

7. Consigne pour effectuer la comparaison entre la leçon-temoin et la leçon d'integration:

Vous faites la comparaison entre la leçon temoin et la leçon d'integration. Cette comparaison se fera en fonction

1. de la pratique des habiletes

2. du cheminement effectue en fonction de l'objectif personnel enonce au debut du cours

3. de la theorie pedagogique que vous avez elaboree en precisant comment votre experience de micro-enseignement a modifie ou non votre conception de l'acte d'enseigner.

8. Consignes pour auto-evaluation:

L'apprenante complete soit:

1. La liste des criteres d'evaluation et s'attribue la note appropriee

2. ou l'apprenante s'attribue une note (sur 15) et la justifie.